

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА



ISSN 2410-0897

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ICV: 67,92

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-10-244

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

BULLETIN

OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 3 (47), 2021

Issue 3 (47), 2021

Збірник наукових праць,
заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

Глухів – 2021

ISSN 2410-0897

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України
КВ № 17291-6061ПР від 18.11.2010 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Збірник належить до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі наказу Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 № 1471.

The journal is included in the «List of scholarly professional editions of Ukraine» of category «B» in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of November 26, 2020 No. 1471

Індексується в наукометричних базах:

Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Researcher and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.

Випуск 3 (47), 2021

Issue 3 (47), 2021

Рекомендовано до друку та поширення через інтернет на основі рішення вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 6 від 29.12.2021).

Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 6 from December 29, 2021).

Сайт видання: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua>

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com
тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com;
tel. / fax (05444) 2-34-74

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

EDITORIAL BOARD:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР: ЛУЦЕНКО ГРИГОРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	EDITOR-IN-CHIEF: HRYHORI LUTSENKO, Doctor of Pedagogical sciences, professor, the head of General education and education management (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА: КОВАЛЬЧУК ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF VASYL KOVALCHUK. Doctor of Pedagogical sciences. professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
Відповідальний секретар: ХОЛЯВКО ІРИНА ВІКТОРІВНА, кандидат філологічних наук, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	Executive Secretary: IRYNA KHOLIAVKO. Candidate of Philological sciences, assistant profes sor of the Ukrainian language, literature and teaching methodics (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:	MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:
БАЗИЛЬ ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА, доктор педагогічних наук, доцент (Інститут професійно-технічної освіти НАПН України)	LIUDMYLA BAZYLA. Doctor of Pedagogical sciences, assistant professor (Instytut Profesijnno – Tekhnichnovi Osvitv Natsional'noyi Akademiyi Pedagogichnykh Nauk Ukrayiny, Ukraine)
БУТЕНКО ГАЛИНА ОЛЕКСАНДРІВНА, кандидат наук з фізичного виховання і спорту (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	HALYNA BUTENKO. Physical Education and Sport sciences candidate (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ГОЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА, кандидат педагогічних наук, доцент (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)	OKSANA HOLIUK. Candidate of Pedagogical sciences, assistant professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)
КОВАЛЬЧУК АНДРІЙ АНДРІЙОВИЧ, кандидат наук з фізичного виховання і спорту (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)	ANDRII KOVALCHUK, Candidate of Physical Education and Sport sciences (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)
КУГАЙ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА, доктор педагогічних наук, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	NATALIYA KUHAI, Doctor of Pedagogical sciences, assistant professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
КУЗЬМІНСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	ANATOLIY KUZMINSKYI. Doctor of Pedagogical sciences, professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
КУРОК ВІРА ПАНАСІВНА, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	VIRA KUROK. Doctor of Pedagogical sciences, professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЛОДАТКО ЄВГЕН ОЛЕКСАНДРОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)	YEVHEN LODATKO. Doctor of Pedagogical sciences, professor (Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)
ЛУЦЕНКО ГАЛИНА ВАСИЛІВНА, доктор педагогічних наук, доцент (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)	HALYNA LUTSENKO. Pedagogical sciences doctor, assistant professor Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)
ЯЛАНСЬКА СВІТЛАНА ПАВЛІВНА, доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор (Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна)	SVITLANA YALANSKA, Doctor of Psychological sciences, candidate of Pedagogical sciences, professor (National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Ukraine)
Eray EGMİR, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction (Afyon Kocatepe University, Turkey / АфьонКоджетепе, Туреччина)	Eray EGMİR, PhD, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction (Afyon Kocatepe University, Turkey)
Ümit YILDIZ, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, (Akdeniz University, Antalya, Turkey, / Університет Акденіз, Туреччина)	Ümit YILDIZ, PhD, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, (Akdeniz University, Antalya, Turkey)

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Листопад О. А., Мардарова І. К. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	10
Шарата Н. Г.,Твеліна А. О. СУТНІСТЬ ВИЗНАЧЕНЬ «ІННОВАЦІЯ», «ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	18
Тюльпа Т. М. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	26
Зінченко В. П., Чумаченко О. А. ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ СТУДІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ (НА ПРИКЛАДІ КУРСУ «ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИЧНА ІНТЕГРАЦІЯ: ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ТА СУЧАСНІСТЬ»).....	36
Курок Р. О. ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ».....	46
Гребеник А. О. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ	56
Мусевич Р. Ю. ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	63

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

- Вашуленко М. С.** ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 71
- Доброскок І. І., Ржевська Н. В., Басюк Л. В.** АНТИЦИПАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПЕРСПЕКТИВ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... 78
- Артемова Л. В.** ПРИНЦИП ГУМАНІЗАЦІЇ У СПІЛКУВАННІ ДОРΟΣЛИХ З ДІТЬМИ РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 86
- Голуб Н. Б., Горошкіна О. М.** СТОРИТЕЛІНГ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ДО ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИЧНОЇ НОМІНАЦІЇ 97
- Скиба Ю. А., Кочерга Є. В.** МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ТА ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ..... 103
- Грядуща В. В., Денисова А. В.** СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ НА ПРАКСЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ 113
- Кучерак І. В., Петрушак О. М.** ІНТЕГРОВАНІ ЗАНЯТТЯ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД, РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 121
- Плугіна А. П.** ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СКЛАДОВА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ..... 128
- Решетняк В. Ф.** РЕАЛІЗАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» 137
- Курілова В. І., Пилипенко М. І., Петрикей О. О.** ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ТА ВОЛЬОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 144
- Ільницька Л. В.** ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ДИЗАЙН-ОСВІТИ НА ОСНОВІ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ В. ТОМАШЕВСЬКОГО ТА О. ФУРСИ..... 151
- Кабиш М. Ю.** СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРЕДМЕТІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ 158
- Артеменко Л. І.** КАТЕГОРІЯ «МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У МОВНІЙ ОСВІТІ..... 170
- Пісняк В. С.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ 182
- Ярош Л. В.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ У КОЛЕДЖАХ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ..... 190

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Кузьмінський А.І. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ.....	201
Хрик В. М. ЕВОЛЮЦІЯ ЛІСІВНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	206
Сосненко О. В., Гребеник Т. В., Волосяк Т. В. ЛІДЕРСТВО ЯК ЕЛЕМЕНТ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ	216
Сінельников С. О. ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА ЯК ПРОВІДНИЙ АСПЕКТ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ.....	225
Косенчук Ю. Г. ЗАКОНОДАВЧЕ РЕГУЛЮВАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ФІНЛЯНДСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ (1950-2010-ТІ РР.).....	235

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Lystopad O., Mardarova I. METHODOLOGY OF TRAINING FUTURE EDUCATORS FOR MANAGEMENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM	10
Sharata N., Tvelina A. THE ESSENCE OF DEFINITIONS AS «INNOVATION», «INNOVATION ACTIVITY» IN THE HIGHER SCHOOL.....	18
Tiulpa T. PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE PARADIGM	26
Zinchenko V., Chumachenko O. MEANS OF INTENSIFYING EUROINTEGRATION STUDIOS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS (PROCEEDING FROM THE COURSE «EUROPEAN POLITICAL INTEGRATION: HISTORICAL RETROSPECTIVE AND MODERNITY»)	36
Kurok R. DEFINITIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT «PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES' TEACHING STAFF».....	46
Hrebenyk A. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF RAILWAY TRANSPORT	56
Musevych R. GENDER APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	63

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Vashulenko M. LINGUODIDACTIC PRINCIPLES OF THE UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOKS CREATION FOR PRIMARY SCHOOL.....	71
Dobroskok I., Rzhevskya N., Basiuk L. ANTICIPATION AS A MEANS OF ENHANCING EMPLOYMENT PROSPECTS AND PROFESSIONAL EFFECTIVENESS FOR FUTURE SPECIALISTS.....	78
Artemova L. HUMANIZED COMMUNICATION WITH CHILDREN OF EARLY.....	86
Holub N., Horoshkina O. STORYTELLING IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS: DIDACTIC NOMINATION.....	97
Skyba Yu., Kocherha Ye. MODELING THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' HEALTH SAVING AND EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCIES IN POSTGRADUATE EDUCATION.....	103
Griadushcha V., Denysova A. SYNERGETIC MODEL OF DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON PRACTICEOLOGICAL PRINCIPLES.....	113
Kucherak I., Petrushak O. INTEGRATED CLASSES IN THE INCLUSIVE LEARNING SYSTEM: EXPERIENCE, REALITIES AND PROSPECTS.....	121
Pluhina A. INFORMATION LITERACY OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A COMPONENT OF ACADEMIC INTEGRITY.....	128
Reshetniak V. IMPLEMENTATION OF THE EUROPEAN EXPERIENCE IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL «PRIMARY EDUCATION».....	137
Kurilova V., Pylypenko M., Petrikei O. PHYSICAL TRAINING AS A MEANS OF FORMATION OF PHYSICAL AND VOLITIONAL ABILITIES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE.....	144
Ilnytska L. FORMATION OF THE COMMUNICATIVE SPHERE OF DESIGN EDUCATION ON THE BASIS OF THEORETICAL APPROACHES OF VOLODYMYR TOMASHEVSKY AND OKSANA FURSA.....	151
Kabysh M. CURRENT PEDAGOGICAL ACTIVITY FEATURES OF GENERAL EDUCATION SUBJECTS TEACHERS AT THE VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS.....	158
Artemenko L. CATEGORY «MATHEMATICAL COMPETENCE» IN LANGUAGE EDUCATION.....	170
Pisniak V. PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR BUILDING LABOR COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF EDUCATIONAL INCLUSION.....	182
Yarosh L. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ELECTRICAL TECHNICIANS IN AGRICULTURAL COLLEGES.....	190

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Kuzminskyi A. FUNCTIONING OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN A PANDEMIC	201
Khryk V. EVOLUTION OF FORESTRY EDUCATION IN UKRAINE	206
Sosnenko O., Grebenyk T., Volosiuk T. LEADERSHIP AS AN ELEMENT OF EFFECTIVE EDUCATIONAL MANAGEMENT	216
Sinelnikov S. INCLUSIVE CULTURE AS THE MAIN ASPECT OF THE INTEGRATION OF INCLUSIVE EDUCATION TO THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT ...	225
Kosenchuk Yu. LEGISLATIVE REGULATION OF SCHOOL EDUCATION MODERNIZATION IN THE REPUBLIC OF FINLAND (1950-2010)	235

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 371.134+373(075)

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-10-18

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Листопад Олексій Анатолійович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: alex.listopad@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3121-324X
Research ID: H-8210-2018

Мардарова Ірина Костянтинівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
e-mail: irisaska.ika17@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8899-2830
Research ID: H-8195-2018

У статті розглядаються особливості підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти. Описано експериментальне дослідження визначення рівнів підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти. Доведено ефективність запропонованої методики підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти. Доведено, що підготовка майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти вимагає оволодіння широким колом знань, умінь і навичок, які умовно можна розділити на концептуальні та технічні. Методика підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти передбачала проведення практичних занять переважно у вигляді розробки та захисту навчальних проєктів і ділових ігор, проведення конкурсу з професійної майстерності де майбутнім вихователям потрібно було самостійно знайти інформацію з обговорюваних питань; підготувати план організаційних дій, за допомогою яких інший студент міг би повторити шлях добування цієї інформації; розробити план заходів, за допомогою яких кожен студент міг забезпечити відтворення певних управлінських норм.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка, методика підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, управлінська діяльність, підготовленість майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Одним із напрямків сучасного реформування дошкільної освіти постає цілеспрямована підготовка майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти. Управлінське забезпечення професійної діяльності вихователя відбувається в рамках реалізації його основних організаторських функцій (інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційна, контрольно-регулятивна).

Сучасний вихователь згідно Закону України «Про вищу освіту» (2017), Указу Президента «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), Наказу МОН України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013) має бути мобільним і конкурентоспроможним, володіти високим рівнем підготовленості до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми. Зазначаємо, що дану підготовленість розглядаємо як новоутворення в структурі особистості, що характеризується динамічною концентрацією внутрішніх сил людини і дозволяє їй доцільно регулювати свою діяльність в ЗДО у процесі організації і планування роботи з педагогічним колективом, батьками і дітьми при наявності сформованих мотивів і установок на реалізацію своїх особистісних якостей, які проявляються в поведінковій активності, творчості і позитивній емоційній спрямованості на професійну діяльність (А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Беленька, О. Кононко, К. Крутий, Н. Лисенко, Т. Піроженко, С. Якименко та ін.).

Особливості підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності в закладах дошкільної освіти розглядаються у своїх працях А. Бондаренко, Т. Галич, С. Єзопова, М. Ковардакова, В. Калмикова, В. Луценко, Я. Митрошина, Р. Спружа, Р. Тропіна, А. Троян, Л. Поздняк, Г. Яковлева та ін. Учені зазначають, що підготовленість майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти відрізняють їх широкий кругозір, ініціативність, загальна культура, цілеспрямованість і творчий підхід до професійної діяльності.

Необхідність систематичної, цілеспрямованої підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти призводить до необхідності розробки відповідної методики підготовки та її апробації в освітньому процесі педагогічних ЗВО.

Формулювання мети статті. Мета статті: розглядаються особливості підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Експериментальна робота з перевірки ефективності розробленої методики підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти проводилася в три етапи – констатувальний, формувальний і контрольний.

Дослідження проводилося на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та закладах дошкільної освіти Півдня України.

На першому етапі, під час індивідуального обстеження майбутніх вихователів були окреслені три рівні їх підготовленості до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти (високий, середній, низький).

Методиками діагностики підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти виступили: Анкета для оцінки мотивації до професійної діяльності; Опитувальник «діагностика мотиваційної структури особистості» В. Е. Мільмана; Опитувальники Т. Елерса для діагностики мотивації досягнень і уникнення невдач; Шкала оцінки потреб в досягненні успіху Ю. М. Орлова; Опитувальник «Мета – Засіб – Результат» (МЗР) А. А. Карманова; Методика діагностики комунікативної толерантності В. В. Бойко; Методика оцінки міжособистісних відносин Т. Лірі; Діагностика управлінських орієнтацій Т. Санталайнен; Методика А. С. Лачинс «Гнучкість мислення». Досліджувались наступні критерії підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти: мотиваційний, когнітивний, креативний, операційний і рефлексивний.

Загальні результати діагностування довели необхідність подальшої роботи щодо збільшення рівня підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти (на високому рівні виявлено лише по 3 студента (10%); на середньому рівні експериментальній групі було виявлено 9 студентів (30%), в контрольній групі на цьому рівні було зафіксовано 12 студентів (40%), на низькому рівні в експериментальній групі було виявлено 18 студентів (60%), в контрольній групі таких студентів було 15 (50%).

Отримані результати стали основою проведення формувального експерименту з використанням методики підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення

професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Дана методика передбачала: формування системи знань і умінь в області організації роботи закладу дошкільної освіти та керівництва їм в різних його ланках; оволодіння основними управлінськими термінами; розвиток здатності до виявлення проблемної ситуації в освітньому процесі, її аналізу і пошуку способів вирішення на основі управлінських знань; розвиток загальної ерудованості, вміння самостійно отримувати й удосконалювати свої управлінські знання. Виділяючи логіко-психологічні основи визначення змісту підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти, брали до уваги, що засвоєнню управлінських знань, які мають загальний характер, повинно передувати ознайомлення з конкретними знаннями, майбутні вихователі повинні самостійно виводити із загального і абстрактного.

Враховувалося, що підготовка майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти вимагають оволодінням широким колом знань, умінь і навичок, які умовно можна розділити на концептуальні та технічні. Концептуальні знання, вміння і навички пов'язані з імперативно-когнітивним компонентом підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти установах і визначає його підготовленість проектувати і організовувати освітній процес на основі теорії управління. Категорія технічних знань, умінь і навичок підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти – це спеціальні педагогічні знання і вміння, якими він користується для організацій дій при виконанні поточних освітніх завдань, тобто навички доцільного використання методів, технологій і засобів, необхідних для реалізації конкретних освітніх функцій.

Методика підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти передбачала проведення практичних занять переважно у вигляді розробки та захисту навчальних проєктів [1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13] і ділових ігор, де майбутнім вихователям потрібно було самостійно знайти інформацію з обговорюваних питань; підготувати план організаційних дій, за допомогою яких інший студент міг би повторити шлях добування цієї інформації; розробити план заходів, за допомогою яких кожен студент міг забезпечити відтворення певних управлінських норм. Після цього проводилося обговорення: які труднощі виникали в процесі пошуку, систематизації та подання матеріалу для певного проєкту, може і, що повинен зробити студент, щоб подолати труднощі, які виникали при розробки навчального проєкту.

Виконання навчальних проєктів [1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13] вимагали від майбутніх вихователів не простої відтворення інформації, а творчості, оскільки містили елемент невідомості і мали кілька варіантів правильного виконання. Проблемність завдання становила основу підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Навколо обговорення проблемних завдань на етапі їх підготовки і захисту навчальних проєктів створювалася атмосфера ділового спілкування всіх учасників групи, включаючи викладача. Навчальні проєкти крім того, сприяли моделювання їх майбутньої професійної діяльності, мотивували студентів до самостійних пошуків.

Також майбутнім вихователям було запропоновано підготувати реферати за темами: «Еволюція теорій управління, сучасні теорії управління в освіті», «Педагогічні системи як об'єкти управління», «Суб'єкти управління педагогічними системами», «Світові концепції менеджменту для організації освіти», «Педагогічний менеджмент як вид управлінської діяльності», «Функції та методи управління в освіті», «Дошкільна установа як педагогічна система та об'єкт управління», «Нормативно-правові основи управління в закладі дошкільної освіти». Студентам потрібно було вказати, з яких джерел вони добували інформацію, які завдання вони ставили перед собою в процесі підготовки реферату, в якій послідовності, за допомогою яких дій їх вирішували, за якими критеріями можна оцінювати якість виконаних робіт.

Робота над рефератами передбачала роботу в малих групах. Така робота надавала можливість всім студентам діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, володіння прийомами активного слухання, прийняття спільного рішення, вирішення розбіжностей, суперечок) на основі правових норм. До групового взаємодії привчали студентів поступово, починаючи з груп, які склалися з двох учасників, переводячи в групи, що складаються з п'яти-шести. В процесі виконання кожного завдання студенти розподіляли між собою ролі «студента» і «педагога». Перший крок, який повинні були зробити «педагоги» з кожної такої групи – це визначитися в питаннях, які необхідно вирішити для розкриття теми і скоординувати його зі «студентом». Вся процедура обговорення, визначення та розподілу індивідуальних завдань для кожної групи проводилася в умовах самостійної роботи при підтримці викладача, який виконував роль координатора/коуча.

Після закінчення групової роботи, її результати доповідалися іншим групам. Влаштовувалася групова дискусія. Таким чином, поряд з виконанням основного завдання, студентам доручалося обговорити значення правил роботи в групі. В результаті таких обговорень були сформульовані поради про правила роботи в групі, такі, які не порушували права і свободи кожного її учасника. Зокрема було встановлено, що: кожен учасник має право висловитися, якщо він цього бажає; всі учасники групи поважають цінності і погляди кожного, навіть якщо не згодні з ними, обговоренню і критиці підлягає якість ідей, пропозицій, а не особистісні риси доповідача; всі учасники мають право на висловлення власної думки, зауваження, але по суті проблеми; кожен учасник, навіть захищаючи свою думку, відкритий для сприйняття чужих думок та інтересів інших учасників; всі розбіжності, конфлікти, які виникають, вирішуються мирним шляхом з урахуванням прав і інтересів всіх без винятку учасників роботи; всі учасники прагнуть створити відкриту, ділову, доброзичливу атмосферу.

Методика підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти передбачала організацію і проведення конкурсу з професійної майстерності. На цьому конкурсі були завдання на подолання конфліктних ситуацій, що виникають у професійній діяльності в закладах дошкільної освіти.

Застосовувався в підготовці майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти також один з найпопулярніших методів навчання і групової роботи – мозковий штурм. Темі мозкового штурму «Інформаційно-аналітичне забезпечення управління в закладі дошкільної освіти і мотивація праці співробітників», «Рівні управління закладом дошкільної освіти».

Використовувалися такі правила мозкового штурму: кожен може вільно висловлювати пропозиції; учасники висловлюються по черзі, точно і стисло; будь-які пропозиції приймаються і схвалюються учасниками; фіксуються всі пропозиції; не можна критикувати і коментувати пропозиції; можна розвивати попередні ідеї.

У мозковому штурмі велика роль належала ведучому, роль якого по черзі виконували викладач і студенти. Ведучий також міг брати участь в генеруванні пропозицій, просити учасників повторити або уточнити їх формулювання для більш точного і короткого запису, але при цьому не мав права змінювати або доповнювати зміст пропозицій. Ведучий не мав права наполягати і примушувати учасників генерувати ідеї.

Поряд з мозковим штурмом методика підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти передбачала рольові ігри: «Сутність управлінської праці керівника закладах дошкільної освіти», «Управлінська культура – стиль, методи, форми роботи з кадрами».

У рольових іграх студентам пропонувалося «зіграти» роль директора (завідувача), методиста, вихователя закладу дошкільної освіти або розіграти проблемну ситуацію. Така форма роботи сприяла розвитку у студентів інтерактивної взаємодії, навичок критичного мислення, комунікативних навичок, навичок вирішення проблем, відпрацювання різних варіантів поведінки в проблемних ситуаціях, вихованню розуміння, співчуття до інших людей, що так важливо для правового забезпечення взаємодії учасників освітнього процесу. У процесі підготовки до рольової гри перш за все визначалися очікувані результати.

Готуючись до рольової гри, студенти вчилися розробляти власний сценарій, детальний план із зазначенням часу, змісту та послідовності дій.

Центральною частиною інтерактивних занять були самі вправи (рольові ігри, дискусії, обговорення в малій групі тощо). Але найбільш значущою, особливо під час придбання практичних навичок була підсумкова частина занять – підведення підсумків, аналіз, самооцінка і коментування дій учасників. Коментатори (спостерігачі) прагнули продемонструвати помилки, промахи, неточності в діях педагога і студентів, знаходили шляхи їх виправлення. На жаль, суб'єкт їх критики не завжди був готовий доброзичливо сприймати коментар інших студентів, викладача, і тоді цей коментар був менш своїх цілей. Якщо коментар досягав своєї мети, то учасник критики, не просто усвідомлював, він ще раз внутрішньо переживав ситуацію і формував новий спосіб поведінки: «Тепер я б діяв так ...».

Обговорюючи дії студентів, рекомендували їм дотримуватися таких дій, що не порушують прав інших учасників, а саме: давайте можливість тому, кого критикують, спочатку самому оцінити себе; ставитесь з повагою до всього, що робить ваш колега; знаходите успіх в діях колеги і проінформуйте його про його досягнення; схвалюють творчий підхід, самостійні знахідки, несподівані ходи; не забувайте, що єдиного вірного рішення, підходу, поведінки не існує, що можливі й інші варіанти; критикуючи, обмежуйтеся двома-трьома зауваженнями.

На третьому, заключному етапі експерименту була проведена повторна діагностика підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Мета контрольного етапу експерименту – перевірка ефективності методики підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Для визначення ефективності виконаної роботи, був використаний той же діагностувальний матеріал, що і на констатувальному етапі експерименту. Результати контрольного експерименту представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти (на контрольному етапі)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	абс.	%	абс.	%
Високий	12	40%	6	20%
Середній	18	60%	12	40%
Низький	-	-	12	40%
Усього	30	100%	30	100%

Як бачимо з таблиці, на високому рівні в експериментальній групі було зафіксовано 12 майбутніх вихователів (40%), в контрольній групі було 6 студентів (20%). До середнього рівня в експериментальній групі було віднесено 18 майбутніх вихователів (60%), контрольної 12 студентів (40%). На низькому рівні в експериментальній групі не було зафіксовано жодного студента, коли в контрольній групі таких було 12 або 40%.

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти

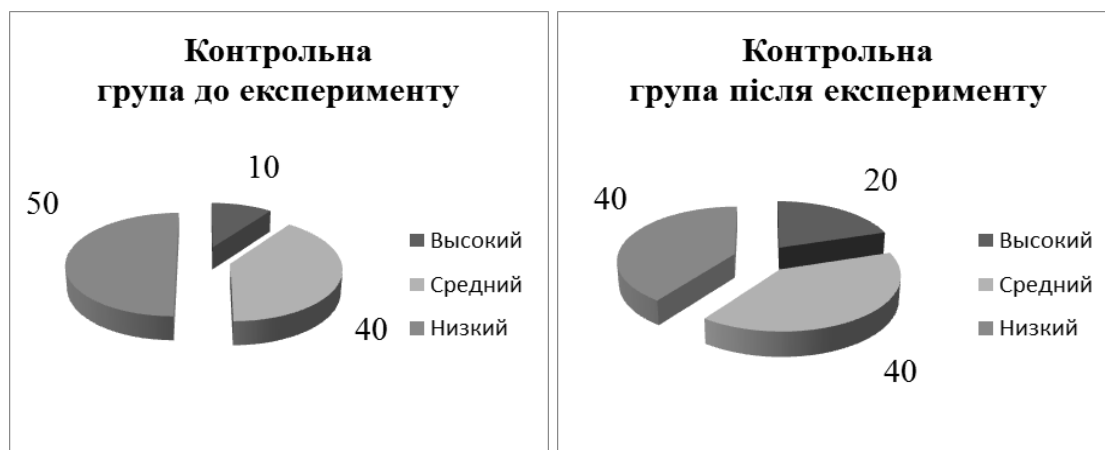
Група Рівень	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	10%	12	40%	3	10%	6	20%
Середній	9	30%	18	60%	12	40%	12	40%
Низький	18	60%	-	-	15	50%	12	40%
Всього	30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Як бачимо з таблиці, після проведення експерименту, в експериментальній групі, майбутніх вихователів з високим рівнем підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти збільшилася на 9 осіб або 30%. На середньому рівні в експериментальній групі було зафіксовано 18 студентів (60%), що на 9 осіб або 30% більше порівняно з констатувальним етапом експерименту. І на низькому рівні не було зафіксовано, тоді, як на констатувальному етапі їх було 18 або 60%. Це пов'язано з переходом з низького на середній і високий рівні підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти. У контрольній групі зафіксовано майже такі ж результати, що і на констатувальному етапі експериментальної роботи.

Для більш наочного сприйняття результатів порівняльних даних рівнів підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти представимо їх у вигляді діаграми 1 та 2.



Мал. 1. Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти експериментальної групи.



Мал.2. Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти контрольної групи

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Таким чином, на підставі порівняльної характеристики рівнів підготовленості майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти, можна говорити про ефективність методики підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Подальше дослідження зазначаємо в розробці й обґрунтуванні педагогічних умов підготовки керівників (директора/завідувача) закладів дошкільної освіти до управлінського забезпечення професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Raku I. I., Lystopad O. A., Mardarova I. K. The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2017. № 5. С. 23-26.
2. Біла книга української системи освіти: інформаційний довідник Харбін: центр російських та українських досліджень ХАУ. 2019. С 22-25
3. Боднар С. С. Методика проектного обучения. URL: https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/272574/mod_resource/content/2/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F1.pdf (дата обращения 15.09.2021)
4. Ган Н. Ю. Инновации, как путь повышения эффективности управления дошкольным образовательным учреждением <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-kak-put-povysheniya-effektivnosti-upravleniya-doshkolnym-obrazovatelnyum-uchrezhdeniem> (дата обращения 15.09.2021)
5. Ершова Е. В. Формирование управленческой культуры руководителя дошкольной образовательной организации *Челябинский гуманитарий* 2015. № 3 (32). С. 56-62.
6. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
7. Крутий К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія : у 2-х ч. Київ : Освіта 2009 Ч. 1. 302 с.
8. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : монографія Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. 328 с.
9. Листопад О. А., Мардарова І. К. Модульний курс «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми»: навчальний посібник для студентів зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. 192 с.
10. Майер А. А. Проекты во взаимодействии ДОУ и семьи. *Управление дошкольным образовательным учреждением: научно-практический журнал*. 2008. № 3. С. 8–12.
11. Метод проектів у діяльності дошкільного закладу/ Укладач: Л. А. Швайка. Харків: Основа, 2010. 203 с.
12. Митрошина Я. И., Галич Т.Н. Управленческие функции руководителя дошкольного образовательного учреждения *Международный научно-исследовательский журнал* 2019. № 4 (82). Часть 2. Апрель. С. 109-111.
13. Никишина В. О. Образовательно-воспитательный проект как технология развития коммуникативной компетенции. URL: https://pgu.ru/upload/iblock/6a8/uch_2010_ii_00025.pdf (дата обращения 15.09.2021).
14. Пироженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: навч-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.
15. Яковлева Г. В. Подготовка руководителей дошкольных образовательных учреждений к управлению реализацией Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в системе повышения квалификации *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров* 2016. № 4 (29). С. 81-84.

METHODOLOGY OF TRAINING FUTURE EDUCATORS FOR MANAGEMENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

Lystopad Oleksii

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

Mardarova Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

Introduction. *The article considers the features of training of future educators for the management of professional activities in Preschool Education Institutions. The result of the outlined training is the readiness of future educators to manage professional activities in Preschool Education Institutions, the main criteria of which are: motivational, cognitive, creative, operational and reflective.*

Purpose. *The effectiveness of the proposed method of training future educators for the management of professional activity in the preschool education system is proved. It is proved that the training of future educators for the management of professional activity in preschool education requires the acquisition of a wide range of knowledge, skills and abilities, which can be divided into conceptual and technical.*

Methods. *The study used theoretical methods (analysis, comparison, generalization and systematization of the philosophical and psychological and pedagogical sources) in order to outline the field of philosophical knowledge about the readiness of future educators to manage professional activities in Preschool Education Institutions.*

Originality. *An experimental study of determining the levels of readiness of future educators for the management of professional activities in Preschool Education Institutions is described. The effectiveness of the proposed method of training future educators for the management of professional*

activities in Preschool Education Institutions is proved. This technique included: formation of a system of knowledge and skills in the field of organization of work of preschool education institution and its management in its various links; mastering basic management terms; development of the ability to identify a problem situation in the educational process, its analysis and search for solutions based on management knowledge; development of general erudition, ability to independently obtain and improve their management knowledge.

Results. *It is proved that the training of future educators for the management of professional activities in Preschool Education Institution requires the acquisition of a wide range of knowledge, skills and abilities, which can be divided into conceptual and technical. Conceptual knowledge, skills and abilities are related to the imperative-cognitive component of training of future educators for management of professional activity in preschool institutions and determined its readiness to design and organize the educational process based on management theory.*

Conclusions. *Category of technical knowledge, skills and abilities to prepare future educators for the management of professional activities in Preschool Education Institution – special pedagogical knowledge and skills which educator uses for the organization of actions at performance of current educational tasks, that is, the skills of appropriate use of methods, technologies and tools necessary for the implementation of specific educational functions. The methodology of training future educators for the management of professional activities in preschool education institution provided for practical classes mainly in the form of development and defense of educational projects and business games, a competition for professional skills where future educators had to find information on the issues under discussion; prepare a plan of organizational actions by which another student could repeat the path of obtaining this information; develop a plan of activities by which each student could ensure the reproduction of certain management standards.*

Comparative data on the levels of training future educators for the management of professional activities in Preschool Education Institution are analyzed.

Key words: *training, professional training, methodology of training of future educators of preschool education institutions, managerial activity, readiness of future educators for managerial support of professional activity in preschool education institutions.*

References

1. Raku, I. I., Lystopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2017). Formuvannya kompetentnosti maybutnikh doshkil'nykiv, neobkhidnykh dlya vykorystannya komp'yuternykh tekhnolohiy [The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology]. *Naukai osvita – Science and education*, (5), 23-26. [In Ukrainian].
2. Bila knyha ukrainskoi systemy osvity: informatsiinyi dovidnyk Kharbin [White Paper on the Ukrainian Education System: Harbin Information Handbook]. (2019). KHAU Center for Russian and Ukrainian Studies.
3. Bodnar, S. S. Metodika proyektynogo obucheniya [Methodology of project training]. URL: https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/272574/mod_resource/content/2/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F1.pdf [In Russian].
4. Gan, N. Yu. Innovatsii, kak put' povysheniya effektivnosti upravleniya doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniyem [Innovations as a way to improve the efficiency of management of a preschool educational institution]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-kak-put-povysheniya-effektivnosti-upravleniya-doshkolnym-obrazovatel'nym-uchrezhdeniem> [In Russian].
5. Ershova, E. V. (2015). Formirovaniye upravlencheskoy kultury rukovoditelya doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii [Formation of managerial culture of the head of a preschool educational organization]. *Chelyabinskiiy gumanitariy – Chelyabinsk humanities*, 3 (32), 56-62. [In Russian].
6. Kolesnikova, I. A., & Gorchakova-Sibirskaya, M. P. (2005). *Pedagogicheskoye proyektirovaniye [Pedagogical design]*. Moscow: Publishing Center «Academy». [In Russian].
7. Krutiy, K. (2009). *Osvitniy prostir doshkil'noho navchal'noho zakladu [Educational space of a preschool educational institution]*. Kyiv: Education [In Ukrainian].
8. Listopad, O. A. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesiyno-tvorchoho potentsialu maybutnikh vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of formation of professional and creative potential of future educators of preschool educational institutions]*. Odessa: IE Bondarenko M. O. [In Ukrainian].
9. Listopad, O. A., & Mardarova, I. K. (2019). *Modul'nyy kurs «Komp'yuterni tekhnolohiyi v roboti z dit'my»: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv zi spetsial'nosti 012 «Doshkil'na osvita» [Modular course «Computer technology in working with children»: a textbook for students majoring in 012 «Preschool Education»]*. Odessa: Publisher Bukaev Vadim Viktorovich [In Ukrainian].

10. Mayer, A. A. (2008). *Proyekty vo vzaimodeystvii DOU i sem'i* [Projects in the interaction of preschool educational institutions and families]. *Upravleniye doshkol'nyim obrazovatel'nyim uchrezhdeniyem – Management of a preschool educational institution*, 3, 8-12. [In Russian].
11. Shvaika, L.A. (2010). *Metod proektivu diyal'nosti doshkil'noho zakladu* [Method of projects in the activities of a preschool institution]. Kharkiv: Osnova [In Ukrainian].
12. Mitroshina, J. I., & Galich, T. N. (2019). *Upravlencheskiye funktsii rukovoditelya doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Administrative functions of the head of a preschool educational institution]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International research journal*, 4 (82), 109-111. [In Russian].
13. Nikishina, V. O. *Obrazovatel'no-vospitatel'nyy proyekt kak tekhnologiya razvitiya kommunikativnoy kompetentsii* [Educational and educational project as a technology for the development of communicative competence]. URL: https://pgu.ru/upload/iblock/6a8/uch_2010_ii_00025.pdf [In Russian].
14. Pirozhenko, T. O. (2010). *Osobystist' doshkil'nyka: perspektivy rozvytku* [The personality of the preschooler: prospects of development]. Ternopil: Mandrivets [In Ukrainian].
15. Yakovleva, G. V. (2016). *Podgotovka rukovoditeley doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy k upravleniyu realizatsiyey Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii* [Training of heads of preschool educational institutions to manage the implementation of the Federal State Educational Standard of Preschool Education in the system of advanced training]. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov – Scientific support of the system of advanced training of personnel*, (4), 81-84. [In Russian].
Отримано редакцією 15.11.2021 р.

УДК 37.046.16:001.895

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-18-25

THE ESSENCE OF DEFINITIONS AS «INNOVATION», «INNOVATION ACTIVITY» IN THE HIGHER SCHOOL

Sharata Nataliia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associated Professor at the Department of Ukrainian Studies,
Vice-Rector for Scientific, Pedagogical and Educational Work and Advanced Training
Mykolayiv National Agrarian University
e-mail: sharata@mnaeu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-7474-4481

Tvelina Alisa

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of
Theory and Methods of Physical Education
Petro Mohyla Black Sea National University
e-mail: alytv4@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3307-5642

Based on the challenges facing the country's higher education institutions, it can be concluded that each educational institution should review its activities and identify further prospects for development. The need to increase the availability of quality, competitive education in accordance with the requirements of innovative sustainable development of society involves the development of strategic activities of higher education institutions in accordance with the provisions of modern educational policy of the state. The article outlines the strategic goals of innovative activities of Higher Education Institutions and identifies the main objectives of innovative activities of higher education. The main directions of innovative activity of higher school are considered and allocated.

Key words: Higher Education Institutions, innovation strategy, innovation activity, strategic goal, higher school.

Formulation of the issue. The introduction of an effective system of governance in all social spheres is one of the main factors in ensuring Ukraine's democratic progress on the principles of European integration values, because Ukraine as European state aims not only to ensure successful socio-political and socio-economic reforms, but also to achieve a new quality of life, harmonization of social relations.

The integration of the national education system into the European and world educational space is a long process that involves the formation of such characteristics as humanism, focus on self-development, innovation, personal orientation of modern education systems, etc., and is ensured by the creation of perfect and effective management system.

The higher education system trains specialists who develop the country's main human

resources. Thus, a flexible adaptation of universities to the requirements of social environment is quite important. At the same time, the universities' development strategy is to be active rather than accommodating to external realities.

The difficult conditions in which Higher Education Institutions operate and develop today require the education system to constantly update and respond to economic and socio-cultural changes.

It should be noted that one of the indicators of ensuring the quality of the higher education system is the creation of appropriate conditions for the development of the intellectual potential of society. Therefore, there is a need to justify new approaches to innovation management in higher school.

Analysis of recent research and publications. Innovation is a permanent engine of human civilization. Its objective usefulness lies in the constant movement forward. Without this movement, it would be difficult for a person to exist in a constantly changing environment. Accompanying the incessant human development, the scientific approach to the study of innovation began to take shape only in the early twentieth century. For the first time in the scientific research of foreign culturologists, this concept arose as the introduction of some elements of one culture into another (customs, ways of organizing life, including production).

The study aims to determine the essence of such definitions as «innovation», «innovation activity» and their characteristics.

The term «innovation» as an economic category, introduced into scientific circulation by the Austrian (later American) scientist J. Schumpeter (1883-1950) in the first decade of the twentieth century [1, 124].

The scientist singled out five new combinations of changes in development, namely: the use of new equipment, technological processes of new market support of production; introduction of products with new qualities; use of new raw materials; changes in the organization of production and its logistics; emergence of new markets [2, 19].

The term «innovation» means innovation, novelty, change, introduction of something new. During the process of studying this concept, scientists have been divided into two groups according to the identification or delimitation of the concepts «novation» and «innovation» [3, 354].

The author considers that these categories have semantic differences in terms of the result they plan to achieve by creating an «novation» or «innovation». The innovations as «novation» covers only a few stages of the innovation process and may not be implemented in production. For example, theories tested in the education system can serve as a methodological support for creating novelties. Innovations as «innovation» solve system problems, contribute to the achievement of system goals.

The activity of creating innovations as «innovation» has a purposeful search character and is aimed at obtaining a new result. It is a holistic, long process, the basis of which is the search for a new system of activities in the context of this practice. Under the process of creating innovation is understood the full cycle from the generation of ideas, the creation of innovations and its implementation in production.

Thus, «novation» is a properly designed result of fundamental and/or applied research, development or experimental work in any field of activity, carried out to increase its efficiency and not brought to mass implementation [4, 62].

The aim of the article is the determination of strategic aim of higher educational establishment's innovation activity, main tasks of higher school's innovation activity.

Presentation of the main research material. According to the glossary, innovation activity is an activity associated with the transformation of an idea (usually the results of research and development or other scientific and technical achievements) into a new or improved technological process used in practice, or a new approach to social services.

Innovative activity of higher school allows providing civilized commercialization of knowledge and technologies, to create in the zone of influence of higher school and in the region the necessary environment for the development of knowledge-intensive production.

Innovation is characterized as commercialization of creativity [5].

According to the philosophic dictionary, «the innovation activity is the means of reproduction of social processes, of self-realization of a person, of his/her ties with the environment» [6].

In general innovation the subject classification is used, which covers the following groups of educational innovations:

– group of pedagogical and technical-technological innovations in higher education (new curricula and programs; pedagogical methods and educational technologies; manuals, textbooks and other educational materials; elements and methods of educational work in the learning process; material and technical means of teaching; information learning technologies). If these educational innovations are implemented simultaneously, then such a set can be defined as pedagogical reform;

– group of economic innovations in higher education (innovations in the field of forecasting and planning, covering the state order for teacher training; innovations in the field of financing and investing in higher education, pricing, depreciation of educational equipment, forms of entrepreneurship, etc.). Simultaneous implementation is defined as an economic reform of higher education;

– the group of social innovations in higher education covers innovations in the social status of the teaching staff, forms and methods of remuneration and motivation in the working conditions of employees of higher education; other staff innovations. The single and simultaneous application of the above-mentioned innovations can be qualified as a reform of the social sphere of higher education;

– a group of institutional educational innovations, in particular the creation of new universities, faculties, departments, training centers in new areas of training and other institutional education in higher education system; new educational standards; new specialties and specializations of personnel training; new institutional forms of integration of higher education with science and business; updating the higher education structure. Integrated institutional educational innovation can be considered as an institutional reform in higher education;

– group of political and managerial innovations, new legislative and other normative acts in the field of higher education; innovations in educational policy (in the system of priorities, strategy development), in the management of higher education (in the organizational structures of management, higher education organizations, management staff, marketing activities, etc.). This set of political and managerial innovations can be considered as a political and managerial reform of higher education.

Thus, the above groups of educational innovations are somehow related to each other and together can be qualified as a comprehensive reform of higher education [4, 66-67].

The research of organizations that successfully carry out innovation activities has allowed scientists to form a number of models of innovation. These models are comprehensive solutions to various problems related to the formation of the innovation environment and its management in order to maximize the benefits of organizational innovation.

An important step in the process of managing the generation of ideas is to define an innovation strategy. At this stage, one of the main tasks of the head is the choice of strategic directions of innovation.

The need to identify strategic areas of innovation in higher education is to expand the understanding of its capabilities. Depending on the chosen strategy, management can increase innovation efforts in certain areas by directing resources. At the same time, the manager has the opportunity to remove and add directions, thus changing the existing innovation strategy.

Thus, in our opinion, the strategic priorities for the development of innovative activities of higher education institutions are:

– active involvement of research and teaching staff, graduate students, doctoral students, applicants for higher education in the innovative activities of higher education institutions;

– orientation of scientific, scientific-pedagogical and pedagogical staff, young scientists to priority areas of research that are relevant both at the regional level and at the national and global level;

– improving the system of planning, organization and management of research, scientific and technical and innovation activities of all structural units that are part of the institution of higher education;

– improvement of the quality management system in the field of scientific research;

– improving the development of the material and technical base of innovation entities that are part of the institution of higher education;

- functioning and systematic replenishment of the bank of innovative developments of the institution of higher education and active participation in the processes of information exchange (round tables, seminars, conferences, exhibitions, etc.);
- encouragement and support of innovative scientific developments of young scientists by organizing and conducting annual competitions held on the basis of higher education institutions;
- improvement of the system of intellectual property protection of scientists of higher education institutions;
- systematic comprehensive coordination of scientific research within the institution of higher education and with regional scientific and industrial institutions to solve the problems of the region;
- ensuring the promotion of the results of research work of scientists of higher education institutions on the international market of knowledge-intensive activities;
- ensuring the leading role of higher education institutions in the innovation system of the region and the country;
- technical assistance in the organization and work of specialized scientific councils of higher education institutions;
- development of organizational forms of cooperation between higher education and regional sectors of the economy in the field of innovation;
- establishing and expanding ties with domestic and foreign institutions that are fruitfully engaged in innovation activities for joint research and testing the results of their results;
- creation of innovative scientific institutes and laboratories in the institution of higher education;
- active participation in international cooperation in the field of training of scientific personnel due to the organization of internships of scientific and pedagogical employees of higher education institutions abroad;
- development of various forms of student innovation and research work;
- introduction of pre-university innovative education in a higher education institution;
- provision of services for registration of rights and sale of intellectual property of scientists of higher education institutions on the domestic and international markets;
- active attraction of foreign investments for implementation of innovative and scientific projects of higher education institution;
- promoting and ensuring the active participation of scientists from higher education institutions in the European Union's research and innovation programs;
- dissemination and development of scientific schools and improvement of the structure of research institutes, research centers and laboratories of higher education institutions;
- systematic increase in the volume of scientific research with the financial support of higher education institutions, charitable foundations, investors, etc.;
- creation in the institution of higher education of the base of priority directions of scientific researches for use by departments, laboratories and separate scientists;
- assistance in the formation of innovative scientific and creative teams in a higher education institution in certain areas or complex problems;
- increasing the amount of funding for research in higher education due to the active participation of scientists in grant projects, budget funding, etc.;
- participation of specialists from the branches of the departments of higher education in the scientific work of the departments of the faculties during the events, including in the scientific circles of applicants for higher education;
- active preparation of innovative scientific projects on the basis of branches of departments in production by applicants for higher education, formation of research groups with the involvement of specialists of departments branches in production (potential employers);
- systematic updating of information on personal pages and websites of departments on joint research work with branches of departments in production and its results, placement of information on the websites of employers;
- systematic coverage of information on the preparation of scientific publications with a citation index on the pages and websites of departments;

- systematic provision of information on the personal websites of the departments of annotations to the results of research, indicating the practical significance and results of the implementation of research results in the activities of enterprises;
- creation of favorable conditions for conducting applied research, preparation and implementation of scientific and technical developments, technology transfer programs;
- combining the opportunities of education, science, production and business by coordinating the implementation of innovation projects by its participants and partners to accelerate the development, actual implementation of high-tech products, commercialization of research results and directing concerted action to meet the needs of the domestic market is the main goal of innovation infrastructure. higher education institution.

The strategic priorities for the development of innovation infrastructure in higher education include:

- introduction of courses for applicants for higher education on the introduction and operation of small innovative enterprises;
- thorough development of the structure of interaction of innovative and educational activities of the institution of higher education in order to improve the work of the innovative regional scientific and educational complex;
- creation of a network of innovative structures in the institution of higher education in order to ensure the integration of education, science and industry;
- acceleration of commercialization of scientific developments of scientists of higher education institutions, transfer of innovations;
- creation of business incubators in the institution of higher education for the development and support of student business projects.

Consider a set of areas of innovation and pedagogical activities for the activities of universities.

Key technological innovations are innovations in relation to key elements that are part of a product or service. In the field of higher education, key innovations include the development of new technologies for current educational products that significantly affect the final educational product.

Examples of such innovations in higher education are educational products - for example, educational computer programs, which are both elements of the educational process and independent products in the market of software and educational literature.

Service innovation is related to the innovation of the educational process and consists in changing the quality of services.

The processes of globalization and informatization, for example, have significantly changed the technology of the educational process: instead of classic lectures and seminars, virtual ones have appeared, etc. Service innovations can be based not only on information but also on management technologies.

Marketing innovation. In the field of higher education, marketing activities include the following processes: studying the needs of students in educational services, the level of their satisfaction with services, advertising and other ways to promote educational services and more. Innovations in this area can provide new ways to obtain the necessary information about the market, including improving monitoring processes, new ways to promote universities.

Innovation to increase production efficiency - includes optimization of internal processes, which speeds up work processes. Such innovations are the use of information systems, changing the rules of orders and managing information in universities.

The world is changing rapidly, and so are social institutions. The study and analysis of university education shows that today there is a process of forming a new vision of the higher education system.

The authors consider, the main principle of university education in Ukraine is a merger, a combination of two factors, including: the phenomenon of European education as a factor of European culture, freedom and democratic traditions and national identity in optimal combination with integration into the world educational space.

The system of factors determining the quality of education at higher school consists of the following complex:

- the level of knowledge of university applicants, their personality and intellectual abilities;
- availability of all necessary equipment for the teaching process, textbooks, manuals, scientific literature, computers, etc.
- intensification of the teaching process, application of new efficient pedagogic technologies;
- quality of lectures and practical classes, quality of teaching;
- level of teachers' abilities, their qualifications, moral and material incentives for the teachers at higher school;
- orientation of research to improving the education processes at higher school;
- extending cooperation with leading universities abroad;
- improvement of the forms and methods of students' independent work;
- active introduction of information technologies in the teaching process;
- development of out-of-school forms of education work with the students;
- training of reserve pedagogic staff from higher school graduates;
- marketing, job placement, vocational guidance work [7, 80].

Innovation management in higher school will be effective if:

- the activity of the higher school corresponds to the modern tendencies of development of higher education;
- the activity of the higher school is aimed at ensuring the free comprehensive development, self-development of the personality of all subjects of the educational process and their awareness of responsibility for the results of their own innovative and pedagogical activities;
- innovation activity take place on the basis of partnerships in all areas of common activity of the subjects in educational process to ensure high-tech and innovative development of the country;
- is based on the basic provisions of strategic management and corresponds to the strategic goal of higher school development;
- the strategy of such management includes the following main stages: design, collection of information, analysis of information, forecasting, decision-making, organization of work on decision-making, performance control, coordination of changes (if necessary), analysis of the effectiveness of actions;
- is based on the following methodological approaches (systemic, synergetic, reflexive, personal-activity, strategic, dialogical);
- is based on general scientific principles and principles that determine the essence of interaction with the subjects of innovative activities of higher school;
- the relevant innovation and organizational structure has been created and is functioning in the university, which takes into account the specifics of certain types of professional activity;
- introduced a quality management system that meets the requirements and criteria of the international standard not lower than ISO 9000;
- is developed the organizational and pedagogical mechanism of realization the model of the management system of innovation activity in higher school on the basis of a reflective approach;
- there is a constant monitoring of the effectiveness of management of innovation activity in higher school.

The innovative educational projects are characterized by the interaction of the educational services market and the market of labour. The market of educational services and the market of labour have their specific features. For the market of labour, a specialist can be considered to be a final innovative product. In this connection, it is necessary to classify the innovative educational projects as such: training ones, aimed at providing new or modernized kinds of educational services; training and publishing, aimed at the creation of new textbooks, manuals, teaching aids including the electronic and multimedia ones; material and technical, aimed at the development, editing and marketing of new or modernized patterns of equipment and teaching facilities.

The innovation projects in scientific, technical and educational spheres can be classified according to the results as the projects aimed at:

- the creation of new or modernized products, technologies and services;
- the formation of new mechanisms of products (services) promotion to the market;
- the creation and development of innovation infrastructure.

Conclusion and prospects for further development. The higher school of today, in addition to science and research, has practically joined all functions concerning the creation of new products, i.e. acquiring new knowledge, its transformation into technical development or technology and their introduction in production, as well as training specialists for implementation of the mentioned functions. Accordingly, today's universities are real subjects of innovation activity.

Innovation activity of higher educational establishments makes it possible to provide a civilized commercialization of knowledge and technologies.

Research on the theory and practice of the main areas of innovation in higher education is considered promising.

Reference

1. Sharata N.H. Sutnist osvritnikh innovatsii [The essence of educational innovations]. *Renewal of socio-psychological and pedagogical science at the stage of nation-building: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference*. April 20, 2012, Ukraine, Zaporozhy. [in Ukrainian].
2. Shumpeter J. A. (1982). *Teoriya ekonomicheskogo razvitiya [Theory of economic development]*. Moscow: Progress. [in Russian].
3. Sharata N.H. (2013). *Efektivnist upravlinnia innovatsiinym protsesom u vyshchii shkoli [The effectiveness of innovation process management in higher education]*. Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna (P.2, pp. 353-362). Uman. [in Ukrainian].
4. Sharata N.H. (2012). Innovatsiia yak pedahohichna katehoriia: sutnist, vydy, struktura innovatsiino-pedahohichnoho protsesu [Innovation as a pedagogical category: essence, types, structure of innovation and pedagogical process] September: scientific and methodical, inform.-textbook. Journal, 43-4 (60-61), 60-70. [in Ukrainian].
5. Hart D.A. (2001). Innovation clusters: key concepts. Department of Land Management and Development and School of Planning Studies. *The University of Reading*, United Kingdom.
6. *Filosovskij e'nciklopedicheskij slovar [Philosophy Encyclopedic Dictionary]*. (1997). Moscow: Infra. [in Russian].
7. Sharata N. G. (2013). Innovation Processes at Higher School as Object of Management. *Middle-East Journal of Scientific Research* 13, 74-82.

СУТНІСТЬ ВИЗНАЧЕНЬ «ІННОВАЦІЯ», «ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Шарата Наталія Григорівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри українознавства

Миколаївський національний аграрний університет

Твеліна Аліса Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання

Чорноморський національний університет імені Петра Могили.

Вступ. Запровадження ефективної системи управління в усіх соціальних сферах є одним із головних чинників забезпечення демократичного прогресу України на засадах євроінтеграційних цінностей, адже Україна як європейська держава має на меті не лише забезпечити успішні соціально-політичні та соціально-економічні реформи, а й досягти нової якості життя, гармонізації суспільних відносин.

Система вищої освіти готує фахівців, які формують основний кадровий потенціал країни. Таким чином, досить важливою є гнучка адаптація університетів до вимог соціального середовища. При цьому стратегія розвитку університетів має бути активною, адаптованою до зовнішніх реалій.

Складні умови, в яких сьогодні працюють та розвиваються заклади вищої освіти, вимагають від системи освіти постійного оновлення та реагування на економічні та соціально-культурні зміни. Слід зазначити, що одним із показників забезпечення якості системи вищої освіти є створення належних умов для розвитку інтелектуального потенціалу суспільства. Тому виникає потреба в обґрунтуванні нових підходів до інноваційного менеджменту у вищій школі.

Метою дослідження є визначення сутності таких дефініцій як «інновація», «інноваційна діяльність» та стратегічної мети й основних завдань інноваційної діяльності закладу вищої освіти.

Результати. Авторами з'ясовано, що інноваційний менеджмент у вищій школі буде ефективним, якщо: діяльність вищої школи відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої школи; діяльність вищої школи спрямована на забезпечення вільного всебічного розвитку, саморозвитку особистості всіх суб'єктів освітнього процесу та усвідомлення ними відповідальності за результати власної інноваційно-педагогічної діяльності; інноваційна діяльність здійснюється на основі партнерства в усіх сферах спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу для забезпечення інноваційного розвитку країни; базується на основних положеннях стратегічного управління та відповідає стратегічній меті розвитку вищої школи; Стратегія такого управління включає такі основні етапи: проектування, збір інформації, аналіз інформації, прогнозування, прийняття рішень, організація роботи з прийняття рішень, контроль ефективності, узгодження змін (за необхідності), аналіз ефективності дій; ґрунтується на таких методологічних підходах (системний, синергетичний, рефлексивний, особистісно-діяльнісний, стратегічний, діалогічний); ґрунтується на загальнонаукових засадах та принципах, що визначають сутність взаємодії із суб'єктами інноваційної діяльності вищої школи; в університеті створено та функціонує відповідна інноваційно-організаційна структура, яка враховує специфіку окремих видів професійної діяльності; запроваджено систему управління якістю, що відповідає вимогам та критеріям міжнародного стандарту не нижче ISO 9000; розроблено організаційно-педагогічний механізм реалізації моделі системи управління інноваційною діяльністю у вищій школі на основі рефлексивного підходу; здійснюється постійний моніторинг ефективності управління інноваційною діяльністю у вищій школі.

Оригінальність. Вперше зосереджено увагу на інноваційній діяльності закладів вищої освіти, що дає змогу забезпечити цивілізовану комерціалізацію знань і технологій.

Висновок. Сучасна вища школа, окрім науки та досліджень, практично об'єднала всі функції щодо створення нових продуктів, тобто отримання нових знань, перетворення їх у технічну розробку чи технологію та впровадження їх у виробництво, а також підготовку спеціалістів для впровадження із вищезазначених функцій. Відповідно, сучасні університети є реальними суб'єктами інноваційної діяльності.

Перспективними вважаються дослідження з теорії та практики основних напрямів інноваційної діяльності у вищій школі.

Ключові слова: заклад вищої освіти, інноваційна стратегія, інноваційна діяльність, стратегічна мета, вища школа.

Список використаної літератури

1. Шарата Н.Г. Сутність освітніх інновацій // Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення. Всеукраїнська науково-практична конференція, 20 квітня 2012 р. Запоріжжя. 204 с.
2. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. М.: Прогресс, 1982. 455 с.
3. Шарата Н. Ефективність управління інноваційним процесом у вищій школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань., 2013. Ч.2. С. 353-362.
4. Шарата Н. Інновація як педагогічна категорія: сутність, види, структура інноваційно-педагогічного процесу // Вересень: науково-методичний, інформ.-навч. журнал. 43-4 (60-61). 2012. с. 60-70.
5. Hart D.A. Innovation clusters: key concepts. Department of Land Management and Development and School of Planning Studies, The University of Reading, United Kingdom. 2001.
6. Филосовский энциклопедический словарь. М.: Инфра, 1997. 576 с.
7. Sharata N. G. Innovation Processes at Higher School as Object of Management. *Middle-East Journal of Scientific Research 13 (Socio-Economic Sciences and Humanities)*. 2013. sesh. 1415. p. 74-82 p.

Отримано редакцією 17.11.2021 р.

УДК 378.015.311

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-26-35

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Тюльпа Тетяна Миколаївна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: tyulpatnt@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8032-8676

У статті зроблено спробу осмислення процесу професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти, упровадження нових концептуальних підходів до формування готовності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності у контексті компетентісної парадигми розвитку сучасної освіти. Встановлено, що поняття «готовність до діяльності» розкривається через поняття «компетентність» як найважливішу умову ефективної діяльності особистості, як показник її здібностей, є сукупністю теоретичної і практичної готовності до здійснення фахової діяльності. Обґрунтовано, що реалізація нової парадигми сприятиме подоланню традиційних орієнтацій освіти, актуалізуватиме її діяльнісний складник та призведе до нового бачення змісту, методів та технологій.

***Ключові слова:** компетентісна парадигма, готовність до професійної діяльності, майбутні фахівці соціономічних спеціальностей, компетентність.*

Постановка проблеми. Нині склалися певні наукові передумови для теоретичного осмислення процесу професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Істотний вплив на його стан, ефективність та якість надає сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, наявність та співвідношення між собою яких формують тенденції подальшого розвитку. До основних факторів, що обумовлюють нинішні перетворення системи професійної освіти, належать: зміна соціальної та економічної державної політики, демократизація суспільства, розширення можливостей політичного та соціального вибору ставлять освіту перед необхідністю формувати готовність громадян до такого вибору; перегляд змісту морально-етичних норм, зниження значимості традиційних інститутів, відповідальних за добробут суспільства загалом. Для демократичної держави, безумовно, необхідно зберігати соціально-гуманістичний фундамент, який заперечує всі форми дискримінації, соціальної нерівності, у зв'язку з чим виникає потреба у нових соціальних відносинах, у нових фахівцях соціономічного профілю, які на основі професійно організованої взаємодії на якісно новому рівні здатні компенсувати функції, втрачені в процесі реорганізації сучасного суспільства.

Проте існує низка протиріч між реальностями освітнього процесу та зростаючими вимогами до особистості майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, покликаних вирішувати складні життєві ситуації з урахуванням специфіки та особливостей соціально орієнтованих дій як полівдової професійної діяльності. Задоволенню державного запиту на якість професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю сприятиме їхня готовність до виконання варіативних професійних та екзистенційних завдань в умовах, що змінюються і в ситуаціях невизначеності. Соціуму, і передусім роботодавцю, потрібні випускники, готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати життєві та професійні проблеми, що постають перед ними. І це великою мірою залежить не стільки від отриманих знань і умінь, як від деяких додаткових аспектів, для позначення яких і використовуються поняття «компетентність», найбільш відповідні розумінню сучасних цілей освіти і є базовими категоріями компетентісного підходу.

Сучасні дослідники відзначають, що саме професійна підготовка, до якості якої сьогодні пред'являються підвищені вимоги, недостатньо враховує специфіку та особливості діяльності, комплекс особистісних якостей майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, що визначає особистісно-професійний потенціал – динамічну інтегративну освіту, що реалізується у контексті компетентісної парадигми, визначає ресурсні можливості професійного розвитку людини та її здатність до освоєння й продуктивного здійснення

професійних видів діяльності та передбачає наявність готовності до взаємодії суб'єктів соціуму.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз наукової літератури дає змогу умовно виділити декілька основних напрямів дослідження проблеми теоретичного й методичного функціонування системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Підґрунтям для визначення методологічних засад зазначеної проблеми, її загальнонаукового осмислення й фундаментального трактування явищ і фактів становлять дослідження, присвячені обґрунтуванню компетентнісної парадигми освітніх процесів. У сучасній освіті явно проглядається вектор руху від когнітивної, прагматичної до кваліфікаційної освіти і від неї – до компетентнісної, адже компетентність виступає в якості інтегрального соціального й особистісно-діяльнісного феномену як результату освіти.

В останні десятиліття в рамках модернізації системи освіти в Україні багато дослідників зв'язують компетентність фахівця з його готовністю діяти в різних професійних ситуаціях, що зумовлює необхідність аналізу й зіставлення цих понять. На думку науковців компетентність фахівця слід розглядати як його загальну готовність до встановлення зв'язку між знанням і ситуацією та до формування (вибору) способу розв'язання професійної проблеми. Сучасна наука оперує поняттям професійна готовність студента, яке визначається як інтегративна особистісна якість і суттєва передумова ефективності діяльності після закінчення ЗВО. Сутність готовності визначається як інтегральне утворення з рисами широкого спектра її прояву: мобілізаційна готовність, готовність до праці, діяльності, самоосвіти, педагогічна готовність, професійна готовність та ін. (А. Андреев, О. Біла, І. Гавриш, А. Громцева, К. Дурай-Новакова, Т. Шестакова та ін.). Значне число науковців відображає характерні ознаки готовності з позицій розгляду щодо категорій загального, особливого і окремого (Л. Анціферова, Ф. Генов, Л. Зеленев, Р. Сімко та ін.), адже виділення готовності на рівні загального, як однієї з закономірностей діяльності є відображенням об'єктивної потреби, оскільки фіксується не тільки факт її наявності, а й необхідність пізнання її сутності.

Мета статті – визначення й теоретичне осмислення проблем формування готовності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності у контексті компетентнісної парадигми розвитку сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Необхідність аналітичного розгляду компетентнісної стратегії, що впроваджується в сучасній освітній простір, обумовлена світовою та загальноєвропейською тенденціями інтеграції, глобалізацією економіки, і зокрема, неухильно зростаючими процесами гармонізації системи вищої освіти. Реалізація компетентнісної парадигми як методологічного принципу проектування розвитку сучасної освіти зв'язана із переосмисленням сукупності загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. Зазначена парадигма процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності змушує до усвідомлення, з одного боку, необхідності, а з іншого, неминучості реалізації компетентнісного підходу, який, на нашу думку, дозволяє обґрунтувати такі положення:

- сенс освіти полягає у розвитку майбутніх фахівців здатності самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є й власний досвід здобувачів освіти;
- зміст освіти є дидактично адаптованим соціальним досвідом розв'язання пізнавальних, світоглядних, соціальних, політичних, морально-етичних та інших проблем;
- сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування у студентів досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти;
- оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих здобувачами освіти на певному етапі навчання.

Тільки якісна освіта здатна підготувати професійно компетентного спеціаліста, мобільного, відповідального, творчого, готового до саморозвитку та самовдосконалення у майбутній професійній діяльності. Готовність випускників до постійної самостійної освітньої діяльності як рушійної сили самоосвіти в рамках парадигми безперервної освіти «освіта через все життя» забезпечить швидку адаптивність за умов соціально-економічних змін соціуму, швидке освоєння нових технологій та нової економічної поведінки [7]. Сучасна вища освіта змінює вектор від підготовки спеціаліста вузької спрямованості до підготовки випускника, здатного постійно самостійно набувати знань, умінь, виявляти творчу активність, ініціативність, готового до прийняття рішень, демонструє широку професійну ерудицію. Рішенню даних завдань сприяє високий рівень самостійної пізнавальної, навчально-професійної роботи студентів, сформованої в період професійної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз сутності готовності на філософському рівні дозволяє підкреслити той факт, що кардинальне значення готовності в соціальному сенсі полягає в тому, що вона виступає як мета, як засіб і як результат діяльності. Прояв готовності фіксується в широкому спектрі суб'єктних сил людини, які характеризуються, передовсім, потребами й здібностями суб'єкта діяльності. Складність наукового аналізу цього поняття зумовлена, на нашу думку, такими причинами: наявністю значного поля перетину цієї категорії з категоріями компетентність, майстерність, професіоналізм.

Для позначення категорії «готовність» в теорії і практиці діяльності виокремлюють наступні характерні якості. По-перше, готовність позначається як рівень і умова діяльності (В. Беспалько, А. Деркач, В. Сластьонін та ін.). По-друге, вона розглядається як стан і властивість суб'єкта діяльності (А. Асмолов, В. Моляко, В. Серіков, Д. Узнадзе та ін.). По-третє, це феномен соціально-ціннісного ставлення людини до зовнішніх і внутрішніх впливів соціального середовища (Л. Хьелл ін.). Ці позиції, що характеризують готовність, відображають соціальне, психологічне і педагогічне спрямування уявлень про неї.

Аналіз наукових досліджень у світі зазначеної проблеми дозволяє зробити висновок, що готовність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до реалізації професійної діяльності формується в процесі професійної підготовки і являє собою одночасно і процес, і результат. Як процес – це оволодіння студентами системою відповідних знань, умінь, формування на їх основі системи професійних переконань і установок. Як результат – це досягнутий студентами певний рівень розвитку особистості, набута індивідом у ході освіти здатність до виконання функціональних обов'язків; рівень майстерності й вправності в певному професійному занятті, що відповідає рівню складності завдань, які виконуються, тобто професіоналізм.

У наукових розвідках проблемі готовності фахівців до різних видів діяльності приділяється значна увага, у зв'язку з цим в останні десятиліття з'явилася низка педагогічних досліджень, присвячених питанням професійної підготовки і готовності майбутніх фахівців до різних видів діяльності. У психолого-педагогічній літературі чітко виділилося два основних підходи до розгляду цієї проблеми. Перший – теоретичний підхід – передбачає оцінку стану готовності як: певний функціональний стан, близький до поняття «оперативного спокою» перед його переходом до «термінової дії» (А. Ухтомський); «психологічної установки» (Д. Узнадзе та ін.); «передстартового стану» (А. Пуні); «працездатності» (М. Левітов); «мобілізаційної готовності» (О. Біла, І. Богданова, Ф. Генон та ін.); «комплексної здатності» (Г. Балл, П. Перепелиця); «пильності» (Л. Нерсесян, В. Пушкін).

Інший теоретичний підхід, описаний А. Деркачем, М. Д'яченко, Л. Кандибовичем, В. Крутецьким, В. Моляко, інтерпретує психологічну готовність як підготовленість особистості до певної дії, при цьому психологічна підготовленість до діяльності розглядається як стійка характеристика особистості, як цілісний комплекс, що включає в себе мотиваційний, інтелектуальний, емоційний та інші змінні складники, адекватні вимогам змісту й умовам діяльності майбутнього фахівця. Прихильники зазначеного підходу зв'язують стан психічної готовності з особистісними особливостями людини, з зовнішніми й внутрішніми умовами

діяльності, до яких вони відносять: зміст завдань, їх складність, творчий характер, приклад поведінки оточуючих; особливості стимулювання результатів, прагнення до їх досягнення, мотивацію, оцінку ймовірності досягнення результату, оцінку власної підготовленості; стан здоров'я й фізичне самопочуття, особистий досвід мобілізації сил на розв'язання складних завдань, уміння контролювати й саморегулювати стан готовності, створювати оптимальні умови для майбутньої діяльності та ін.

Науковцями (Б. Ананьєв, П. Гальперін, Г. Троцько та ін.) проведено низку досліджень, в яких сформульовані теоретичні положення, що дозволяють по новому підійти до питань вивчення, розвитку і формування як окремих якостей, що визначають готовність до професійної діяльності, так і готовності як цілісного утворення особистості. Останній аспект все частіше отримує розвиток у педагогічних дослідженнях, де поняття «готовність» розглядається як професійно-значуща якість особистості майбутнього фахівця, що утворює систему взаємозв'язаних компонентів, до складу якої входять особистісні якості, що включають в себе наявність професійних мотивів й інтересів, знань і умінь, забезпечують виконання функцій, адекватних потребам певної професійної діяльності. У контексті дослідження проблеми формування готовності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності пропонуємо зосередитися на визначенні професійної готовності як сукупності суспільних відносин, що перетворюються в функції індивіда, у форми і структури діяльності, тобто у професійні якості. Також важливою є думка науковців (К. Дурай-Новакова, Н. Кічук, А. Ліненко, О. Пехота, В. Сластьонін та ін.), які розглядають готовність до професійної діяльності як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості й систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

Незважаючи на деякі відмінності теоретичних підходів до проблеми готовності, слід зазначити, що принципового протиріччя між ними немає, більше того, обидва підходи не виключають, а взаємодоповнюють один одного, знаходяться в цілісній єдності. Ця обставина є важливою, оскільки увага акцентується на необхідності виділення і вивчення не тільки абстрактних проявів готовності до діяльності, а й специфічної, тобто професійної готовності, яка забезпечує молодому фахівцеві успішне виконання своїх обов'язків, правильне використання знань, досвіду, збереження самоконтролю і переорієнтацію при появі непередбачених перешкод. Професійна готовність студента – вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації.

У контексті нашого дослідження важливим є з'ясування позицій дослідників щодо професійної готовності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Професійну готовність майбутніх педагогів К. Дурай-Новаковська позиціонує як усвідомлення високої ролі соціальної відповідальності, прагнення активно виконувати професійні завдання, установку на реалізацію знань, умінь і якостей особистості [3, с. 41]. Л. Прудка, досліджуючи питання готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, визначає залежність цієї категорії від відповідного рівня професійної майстерності, професійної компетентності, а також здатності до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціально спрямовану діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний і фізичний) потенціал на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [6]. На думку Л. Онуфрієвої, психологічний аспект готовності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності передбачає утворення таких необхідних відносин, установок, професіоналізму, властивостей і якостей особистості, які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо і сумлінно, зі знанням справи виконувати свої професійні функції. [5, 747]. О. Біла, аналізуючи взаємозв'язок феноменів «готовність» і «змобілізованість» фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектування професійної діяльності, розглядає готовність фахівця до професійної діяльності як базовий внутрішній ресурс, що закономірно трансформується в його змобілізованість для вчасного входження й успішної реалізації процесу професійної діяльності [2, с. 239].

З огляду на вищезазначені позиції авторів можна констатувати, що саме професійна і соціальна потреба сучасних представників соціономічних спеціальностей в удосконаленні себе як творців соціальних процесів робить поняття «готовність до діяльності» не завершеною характеристикою особистості, а навпаки, відкритим, динамічним утворенням, що, на наш погляд, є найбільш значимою якісною характеристикою професійної готовності, яку дослідники розуміють як синтез властивостей особистості, що визначають її придатність до діяльності; як цілісний прояв особистості; як цілісну динамічну систему елементів. Цей синтез властивостей особистості включає: активне позитивне ставлення до діяльності, стійкі інтелектуальні почуття, сприятливий психічний стан, певний фонд знань, умінь, навичок у відповідній галузі, здатність до конкретної діяльності.

У структуру готовності дослідники включають пізнавальні, волевові й емоційні характеристики. Нам імпонує позиція В. Бикова, який, ототожнюючи структуру готовності зі структурою відповідної функціональної психологічної системи, включає наступні компоненти: мотиви діяльності, цілі діяльності, інформаційну основу діяльності, програму діяльності, блок прийняття рішення і підсистему професійно важливих якостей особистості. З цих позицій вчений розглядає готовність до професійної діяльності як інтегративну характеристику особистості, що виявляється в активному, вибірково-позитивному ставленні до діяльності, соціально-цінному професійному виборі та практичному включенні до виробничої діяльності, здатності активно та швидко адаптуватися до виробництва, досягати високих успіхів [1].

У наукових дослідженнях А. Ліненко визначає категорію «готовність» через аналіз її основних проявів: позитивного ставлення до професії; необхідного для ефективної діяльності рівня оволодіння значущими знаннями, вміннями й навичками; самостійності при розв'язанні професійно важливих завдань; наявності вираженої спрямованості на виконання професійної діяльності й кар'єрного саморозвитку; розвинених моральних характеристик, які є основою визначення структури зазначеного феномену [4, с. 130].

Отже, єдиного погляду на проблему професійної готовності в науці ще не вироблено. Сучасні вчені вводять у поняття професійної готовності низку різних смислових одиниць: знання, вміння, навички і успішність діяльності; позитивне ставлення до професії і професійно зумовлені риси характеру; здібності; цілісна система якостей особистості; професійна придатність і професійна підготовленість до діяльності. У найзагальнішому вигляді категорія «готовність» являє собою структуру, яка передбачає наявність адекватних суспільним вимогам діяльності якостей і здібностей, результатом реалізації яких є позитивне ставлення до діяльності, а також наявність певної системи знань, умінь і навичок, що становлять основу і виражають зміст компетентності, що формується в процесі освіти. Отже, готовність до професійної діяльності в сучасній науці визначається як цілісний стан особистості, який припускає в процесі підготовки до професійної діяльності актуалізацію здібностей і якостей майбутнього фахівця, що виступає результатом розвитку професійної компетентності й умовою адаптації й ефективності професійної діяльності.

Реалізуючи головні завдання професійної підготовки, якими стає не тільки трансляція нового змісту сучасної освіти, а й включення фахівця в процес осмислення професійних цілей і цінностей, розвиток здатностей інтерпретувати зміст по відношенню до власних запитів і особливостей у співвідношенні з цілями й цінностями життя в сучасному світі наголошуємо на тому, що готовність до професійної діяльності є складним соціальним явищем, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій і є основою компетентності.

Вивчення наукових позицій вчених дозволяє зробити висновок про те, що в сучасних розвідках поняття «готовність до діяльності» розкривається через поняття «компетентність» як найважливішу умову ефективної діяльності особистості, як показник її здібностей і визначається як інтегративна якість особистості, яка проявляється у здатності й готовності до діяльності і базується на знаннях і досвіді, адже професійна компетентність є сукупністю теоретичної і практичної готовності до здійснення фахової діяльності, що досягається в умовах

компетентнісного підходу. Так С. Адам і Г. Влуменштейн визначають компетентність як поняття, що охоплює здатності, готовність, знання, поведінку, необхідні для певної діяльності [11].

У річниці нової освітньої парадигми, що має орієнтацію на формування компетентності майбутнього фахівця як підсумковий результат професійної підготовки, питання осмислення сутнісних характеристик соціальної компетентності як провідної у структурі професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у науково-теоретичних розвідках багатьох дослідників представлені як резерв формування інтелектуальної еліти, а вищу школу – як головний осередок цього процесу і, отже, як суб'єкт соціокультурної трансформації, що найбільш цілеспрямовано реалізується у процесі формування соціальної компетентності.

Ця ідея знаходить підтвердження дослідженнях Хьелла, який у рамках компетентнісного підходу розглядає соціальну компетентність як набір знань, які забезпечують потенційну готовність індивіда до участі в соціальній взаємодії [9]. Ученим акцентується увага на наявності у індивіда прагнення до набуття компетентності, продиктованого потребами в саморозвитку, самодетермінації, визнанні і повазі з боку оточуючих, усього суспільства. Отже, освіта, професійні знання та вміння, загальні та спеціальні здібності, соціально значущі та професійно важливі якості становлять професійний потенціал розвитку спеціаліста, реалізація якого залежить від соціальної ситуації, характеру професійної діяльності, активності особистості, її потреби у саморозвитку та самоактуалізації, ступеня готовності здійснювати професійну діяльність.

Готовність фахівців до професійної діяльності передбачає засвоєння їм повного складу предметних знань, професійних дій та соціальних відносин, сформованість та зрілість професійно значущих якостей особистості. Професійну компетентність ми розглядаємо як теоретико-практичний показник готовності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності. А компетентність спеціаліста являє собою присвоєну, відрефлексовану ним під час професійної діяльності систему соціально значущих і особистісно орієнтованих компетентностей: ключових, базових і спеціальних. Таким чином, професійна компетентність як інтегральна характеристика особистості майбутнього фахівця реалізується в освітньому процесі як формування певного набору її складників.

Аналіз досліджень, присвячених компетентнісній моделі навчання (Л. Бірюк, Ю. Варданян, А. Казакова, Н. Кузьміна, І. Легостаєв, Н. Матяш, О. Чуйко, А. Хуторський та ін.) свідчить, що в поняттях «компетентність» і «готовність» визначальною відмінністю є досвід діяльності особистості, її активна позиція, здатність до цілепокладання, включаючи акмеологічну складову, а в якості базового елемента індивідуальної компетентності, виділяємо власний досвід особистості, адже індивідуальна компетентність являє собою не тільки знання фактичного матеріалу (інформації), володіння навичками і вміннями в будь-якій конкретній сфері діяльності, а й включає в себе досвід, який набула людина в різних сферах діяльності. «Навчання в досвіді створює компетентність» [8]. Отже, компетентність відрізняється наявністю професійного, соціального, зокрема життєвого досвіду і особистісним ставленням до соціономічної діяльності.

Ми погоджуємось із висновком О. Чуйко, яка, розкриваючи специфіку організації включення студентів соціономічного фаху у професійно-орієнтовану практичну діяльність, наголошує на необхідності отримання особистісного досвіду переживання і проживання реальних ситуацій професійної допомоги, рефлексія якого через механізми інтеріоризації та інтеграції зумовлює формування базових професійних компетенцій [10]. На нашу думку, саме цей складник є показником і найважливішою особливістю професійної компетентності фахівця, яка характеризується не тільки стійкою мотивацією і налаштованістю на діяльність, а й опертям на досвід як результат набуття знань про світ, навичок і умінь їх застосовувати в ситуативних завданнях, формування позитивного ставлення студента до процесу пізнання, до зміненого об'єкта дійсності.

Професійна компетентність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей – категорія оцінна, яка характеризує людину як суб'єкта специфічної діяльності у системі

суспільної праці та передбачає: глибоке розуміння суті виконуваних завдань; знання практичного досвіду, наявного в даній галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями; вміння обирати засоби та способи діяльності, адекватні конкретних обставин місця та часу; почуття відповідальності за виконану роботу та прийняті рішення; здатність вчитися та вносити корективи у процес досягнення цілей. Компетентність фахівця, по-перше, забезпечує приналежність до професійної групи, по-друге, визначає можливість швидкого професійного зростання, по-третє, спонукає до постійного підвищення рівня професіоналізму, освоєння нових знань.

Уважаємо, що готовність – це інтегративна якість особистості, що характеризується єдністю мотиваційно-ціннісних відносин до діяльності, професійно та соціально значущих якостей особистості, певну сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, здібностей та навичок їхнього використання, що розвивається в результаті життєвого досвіду, який базується на формуванні позитивного ставлення до певної діяльності, усвідомлення мотивів і потреб. Своєю чергою, професійна компетентність майбутніх представників соціономічних спеціальностей включає єдність їхньої теоретичної та практичної готовності до здійснення соціально орієнтованої діяльності й характеризує професіоналізм, професійні знання та вміння. Компетентність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей проявляється у процесі прийняття відповідальних рішень у межах його професійної діяльності, специфіка якої визначається соціальною ситуацією і забезпечує якісне вирішення соціальних проблем людини, її соціуму, соціального середовища в цілому.

Зіставивши сутнісні характеристики цих термінів, нами було сформульовано висновок про смислову близькість та взаємодоповнюваність представлених понять. Зокрема, було встановлено таке:

– професійна компетентність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей передбачає готовність до успішного здійснення професійної діяльності в контексті адаптації особистості спеціаліста до вимог цієї діяльності;

– від загальної суми знань, умінь і навичок, які є провідним складником готовності до професійної діяльності, компетентність відрізняється наявністю в своїй структурі змісту надпрофесійного характеру переконань, емоційних ставлень, ставлень до середовища, ситуації і себе, такі якості особистості як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного мислення, вміння вести діалог, співпрацювати у колективі, спілкуватися з колегами

– у структурному плані професійна компетентність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, як і їхня професійна готовність, представлена діяльнісно обумовленими та особистісними якостями, які можна класифікувати в контексті ціннісно-орієнтаційної, емоційно-вольової, когнітивної та дієво-практичної особистісних сфер;

– на відміну від світогляду чи освіченості компетентності, як надбання людини, обов'язково притаманні: активність, дієвість, динамічність (компетентність не є і не може бути статичною величиною, вона формується і проявляється лише в діяльності); ефективність, результативність, успішність (компетентність оцінюється і розглядається з позицій кінцевого результату), які формуються на основі оволодіння індивідуальним соціальним досвідом.

– у професійній готовності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей когнітивний та дієво-практичний складники є самостійними структурними компонентами, а у професійній компетентності, вони відображені у його відповідних професійних обов'язках;

– професійна компетентність передбачає наявність критичного мислення – вміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, знаходити оптимальні шляхи розв'язання проблемних ситуацій;

– у категоріальному значенні поняття «професійна компетентність» більшою мірою, ніж поняття «професійна готовність» обумовлена наявністю досвіду творчої спрямованості діяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, їхньою здатністю здійснювати професійну діяльність у нестандартних ситуаціях.

Ці поняття мають односпрямований вектор досконалості діяльності, найвищої якості та

рівня її здійснення. Компетентність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей поряд із готовністю забезпечується професійною спрямованістю та наявністю професійно важливих якостей особистості. Високого рівня професіоналізму людина досягає у процесі оволодіння та тривалого виконання діяльності. Отже, готовність майбутнього фахівця соціономічних спеціальностей є основою формування його компетентності та відповідно професіоналізму фахівця.

У зв'язку з тим, що робота у соціономічній сфері носить інтегративно-комплексний характер, вимагає багатопланових компетентностей, однією з тенденцій професійної підготовки стає її інтерпрофесійність – спрямованість на підготовку фахівців, здатних до конвергентної діяльності в галузі суміжних, споріднених професій. Специфіка професійної діяльності фахівців соціономічних спеціальностей транспрофесійної роботи полягає в комплексуванні методів, засобів, способів мислення і діяльності під конкретну проблемну ситуацію, що не має стандартних варіантів розв'язання. Тому сутність професійної компетентності вбачаємо як систему її компонентів:

– соціальна компетентність (ціннісне розуміння соціальної дійсності, соціально орієнтовані знання, уміння як керівництво до дії, суб'єктна готовність до застосування соціального досвіду в головних сферах діяльності людини, здатність до групової діяльності та співробітництва з іншими працівниками, здатність здійснювати соціально перспективні перетворювальні впливи, аналізувати їх наслідки, готовність до прийняття відповідальності за результат своєї праці);

– спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання, уміння оцінювати результати своєї праці, готовність до самостійного набуття нових знань та умінь за спеціальністю, проектувати подальший професійний розвиток, адаптаційна здатність діяти відповідно ситуації, соціально-професійна мобільність, ділова надійність);

– індивідуальна компетентність (атенційні, імажинитивні, мнемічні якості, працездатність, емпатія, рефлексивність, толерантність, аттрактивність, асертивність, соціальний інтелект, здатність до професійної рефлексії, подолання професійних криз та професійних деформацій).

Професійну компетентність майбутнього фахівця ми розглядаємо як один з видів компетентності майбутнього професіонала. Ми виходимо з припущення, що компетентність випускника ЗВО у своїй видовій структурі включає в себе компетентність професійну (реалізована готовність, прагнення успішно працювати в певній професійній сфері діяльності) і компетентність соціально-психологічну (реалізовані прагнення та готовність жити в гармонії із собою й іншими, гармонії «самості» й «соціумності» – індивідуалізації та адаптації). Своєю чергою, кожна з цих компетентностей, на наш погляд, може бути розділена на загальні (базові, ключові), загальні для всіх випускників усіх ЗВО, а також спеціальні, необхідні для успішної трудової діяльності у певному професійному середовищі.

Загалом, компетентнісна концепція орієнтує освітній процес на формування у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей здібностей вирішувати практичні завдання і є діяльнісною, практико-орієнтованою, що реалізуються з позицій ціннісного ставлення до себе, професії, людини, суспільства. У цій концепції результати освіти оцінюються не за показниками успішності освоєння наукових знань, а за ступенем підготовленості особистості до успішної діяльності за межами системи освіти та фіксуються у вигляді певного рівня культури поведінки, спілкування, почуттів, мислення та практичної діяльності.

Використання нової парадигми у процесі формування готовності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності покликане сприяти подоланню традиційних орієнтацій освіти, актуалізувати її діяльнісний складник та призвести до нового бачення змісту, методів та технологій.

Висновки. Готовність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності у контексті компетентнісної парадигми презентуємо як складне індивідуально-психологічне новоутворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань,

практичних умінь та значущих особистісних якостей, що зумовлюють продуктивність широкого кола навчально-пізнавальної, соціально орієнтованої та професійної сфери.

Компетентнісна парадигма є пріоритетною орієнтацією освіти на її результати: формування загальнокультурної та професійної компетентності, самовизначення, соціалізацію, розвиток індивідуальності та самоактуалізацію майбутнього фахівця, готовність самостійно виконувати практичні дії, реалізувати себе у професії, брати на себе відповідальність, виявляти ініціативу, приймати самостійні рішення.

Такий концепт орієнтує систему освіти на забезпечення якості підготовки відповідно до потреб сучасного суспільства, що узгоджується як з потребою особистості інтегруватися у суспільну діяльність, так і потребою самого суспільства використати потенціал особистості. У контексті реалізації компетентнісної парадигми акцентується увага на досягненні мети, результатах освіти, які виражають здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, а результати освіти визнаються значимими поза системою освіти, що дає змогу презентувати компетентність як готовність і здатності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей нести відповідальність за власне благополуччя та благополуччя всього суспільства.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ. Атіка, 2009. 684 с.
2. Біла О.О. Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2014. 560 с.
3. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / МППИ. Москва, 1983. 356 с.
4. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1 С. 125 – 132.
5. Онуфрієва Л.А. Проблема психологічної підготовки майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 12. С.739-750.
6. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Київ, 2013. 24 с
7. Тюльпа Т. М. Провідні фактори професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 2020, Вип. 1 (42). С. 104-112.
8. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*. 2008. № 1. С. 117-137.
9. Хьелл Л. Теории личности. СПб.: Питер, 2008. – 607 с.
10. Чуйко О. В. Психологія особистісного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / О. В. Чуйко; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2014. 36 с.
11. Resouce Sharing in Mobile Wireless Networks.: Columbia University, cop. 2002. Mode access. 214 p.

PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE PARADIGM

Tiulpa Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The current state of the professional education system renovation requires a theoretical reflection on professional training at Higher Education Institutions and implementing new conceptual approaches to developing the professional activity of future specialists of socionomic specialties.*

Readiness for professional activity is a complex social phenomenon, which includes a set of individual psychological personality's qualities and a system of professional and pedagogical knowledge, skills, abilities that ensure the success of professional and pedagogical functions. It is the basis of competence.

Purpose. *The aim of the article is to define and theoretically comprehend the issues of shaping the readiness of future specialists of socionomic specialties in the context of the competence paradigm*

of modern education development.

Methods. The study investigates this issue by analyzing the psychological and pedagogical literature on the studied issue, systematization

Results. It is shown that the concept «readiness for professional activity» is revealed through the concept «competence» as the most important condition for an effective individual's activity and an indicator of his abilities. It is a set of theoretical and practical readiness for professional activity.

The main difference between the concepts «competence» and «readiness» is the experience of individual activity, proactive stance and the personal experience as a basic element of individual competence.

The readiness of future specialists of socio-economic specialties for professional activity in the context of the competence paradigm is presented as a complex individual psychological innovation, based on the integration of experience, theoretical knowledge, practical skills and significant personal qualities that determine the effectiveness in the professional sphere.

Conclusion. The competence paradigm is the priority to education orientation on the results: the building future specialist's general cultural and professional competence, self-determination, socialization, development of individuality and self-actualization. The concept orients the education system to ensure quality training under the needs of modern society. They are consistent with both the individual's need to integrate into social activities and the society need to use the individual's potential.

Key words: competence paradigm, readiness for professional activity, future specialists of socio-economic specialties, competence.

References

1. Bila O. O. (2014). Teoriya i metodyka pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoyi sfery do proektuvannya profesynoyi diyalnosti [Theory and methods of training future socio-economic professionals to design professional activities] (*Doctor's thesis*). Vinnytsya. [in Ukrainian].
2. Bykov V. YU. (2009). *Models of organizational systems vidkrytoyi osvity [Models of organizational systems of open education]*. Kyiv: Atika. [in Ukrainian].
3. Duray-Novakova K. M. (1983). Formirovanye professyonalnoy hotovnosti studentov k pedahohyicheskoy deyatelnosti [Formation of students' professional readiness for pedagogical activity]. (*Doctor's thesis*). MPPY. Moskva. [in Russian].
4. Lynenko A. F. (1995). Hotovnist maybutnoho vchytelya do pedahohichnoyi diyalnosti [Readiness of the future teacher for pedagogical activity]. *Pedahohika i psykholohiya*, 1, 125-132. [in Ukrainian].
5. 3. Onufriyeva L. A. (2011). *Problema psykholohichnoyi pidhotovky maybutnikh pedahohiv [The problem of psychological training of future teachers]*. Problemy suchasnoyi psykholohiyi, 12, 739-750. [in Ukrainian].
6. Prudka L. (2013). Obgruntuvannya formuvannya intehratyvnoyi hotovnosti maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesynoyi diyalnosti [Substantiation of formation of integrative readiness of future social workers for professional activity]. (*Doctor's thesis*). Kyiv. [in Ukrainian].
7. Tyulpa T. M. (2020). *Providni factory profesynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostey [Basic factors of professional training of intending specialists in sociological sphere]*. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*, 1 (42), 104-112. [in Ukrainian].
8. Khell L. (2008). *Teoryy lychnosti [Personality theories]*. SPb. Pyter. [in Russian].
9. Khutorskoy A. V., Khutorskaya L. N. (2008). Kompetentnost kak dydaktycheskoe ponyatyie: sodержanye, struktura y modely konstruyrovanyya [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. *Proektyrovanye y orhanyzatsyya samostoyatelnoy raboty studentov v kontekste kompetentnostnoho pokhoda*, 1, 117-137. [in Russian].
10. Chuyko O. V. (2014). Psykholohiya osobystisnoho stanovlennya maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesiy [Psychology of personal development of future specialists of socio-economic professions]. (*Doctor's thesis*). NAPN Ukrayiny, In-t psykholohiyi im. H.S. Kostyuka. Kyiv. [in Ukrainian].
11. Resouce Sharing in Mobile Wireless Networks (2002). Columbia University, cop. Mode access.

Отримано редакцією 22.11.2021 р.

УДК 378. (323)

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-36-46

**ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ СТУДІЙ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ (НА ПРИКЛАДІ КУРСУ
«ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИЧНА ІНТЕГРАЦІЯ:
ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ТА СУЧАСНІСТЬ»)**

Зінченко Володимир Павлович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: volod_zin@i.ua
ORCID ID: 0000-0002-2101-903X

Чумаченко Олена Анатоліївна

кандидат історичних наук, доцент, директор ННІ філології та історії
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: jasminel@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-6889-5221

У статті розглядаються технологічні аспекти формування у майбутніх учителів розуміння євроінтеграційних процесів, їх історії, сьогодення, перспектив. Характеризуються методичні особливості та умови, що забезпечують успішність оволодіння здобувачами програмовим матеріалом: доцільне розміщення в аудиторії, що сприяє вільній комунікації; мотивація навчання за рахунок актуалізації минулих знань та створення проблемних ситуацій; викладач у ролі фасилітатора для зменшення авторитарного впливу; використання ділових та ролевих ігор; використання ментальних карт при підготовці відповідей; написання есе при вивченні окремих проблем. Охарактеризовано ставлення здобувачів до вивчення курсу.

***Ключові слова:** європейська політична інтеграція, освітня технологія, активізація навчання, фасилітація, ділова гра, ментальна карта, SWOT-аналіз, есе.*

Постановка проблеми. Україна обрала для свого розвитку євроінтеграційний вектор, що визначається низкою документів, прийнятих у різні роки [4; 11; 13]. Ефективність євроінтеграційного поступу на пряму залежить від ставлення громадян до цього процесу.

За даними дослідження, проведеного соціологічною службою Центру Разумкова, майже дві третини (63,3%) усіх опитаних проголосували б за вступ України до ЄС. Результати варіюють залежно від регіону. Проти проголосували б 21,6% респондентів, решта не брали б участь у референдумі або не визначилися з відповіддю. За вступ до ЄС проголосували б абсолютна більшість респондентів у Західному (78,4%), Центральному (68,7%) та Південному (51,5%) регіонах, а також відносна більшість опитаних у Східному регіоні (46,8%) [14].

Процес об'єднання Європи і розширення меж Євросоюзу вимагає від громадян країн, що мають на меті стати його членами, інформованості про діяльність і історію цього союзу.

Але, як свідчать соціологічні опитування, у більшості громадян України знання про історію, принципи функціонування, нормативну базу та проблеми і перспективи Євросоюзу дуже поверхневі й уривчасті.

В Україні останніми роками проводиться робота щодо ознайомлення населення з Євросоюзом, але їй не вистачає системності та послідовності. Окремі разові акції проводяться у населених пунктах, загальноосвітніх школах та інших закладах освіти [1]. Особливу роль у цьому процесі відіграють міжнародні фонди та програми, зокрема Програма ЄС Еразмус+, Напрямок Жан Моне.

У закладах вищої освіти запроваджено курси, присвячені вивченню євроінтеграційних процесів, але методична сторона їх викладання розроблена недостатньо і у більшості випадків заняття проходять ординарно.

Тому **метою** даної статті є характеристика методичних прийомів, які забезпечують активізацію навчальної діяльності здобувачів вищої освіти під час вивчення дисциплін євроінтеграційного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Від педагогів загальноосвітніх закладів залежить

формування уявлення і ставлення до Євросоюзу. Тому дуже важливо сформувати в майбутніх учителів розуміння важливості євроінтеграційного процесу для розвитку цивілізації, людства, України й кожного громадянина зокрема.

Насамперед, це знання про нормативні засади діяльності Євросоюзу.

Історично склались декілька типів ставлення до євроінтеграції: за регіонами: західний, центральний, південно-східний; за віком до 40 років, старші 40 років; .

Як уже зазначалось, євроінтеграційні курси стали традиційними для закладів вищої освіти як в Україні [7; 8; 12; 20; 24], так і в більшості ЗВО країн Євросоюзу [22; 23].

Проаналізуємо обсяг та зміст деяких євроінтеграційних курсів в Україні. Обсяг варіюється від 2-х до 5 кредитів (60-150 годин).

У Тернопільському НЕУ на бакалавраті запроваджена дисципліна «Основи євроінтеграції» (150 годин), метою якої є вивчення здобувачами сутності, форм, рівнів та суб'єктів міжнародної економічної інтеграції, виявлення передумов та наслідків створення регіональних інтеграційних союзів для країн-членів, набуття вмінь аналізувати й оцінювати євроінтеграційні наміри України в умовах міжнародних інтеграційних процесів [15].

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського для магістрів читається курс «Політика європейської інтеграції» (120 годин) з метою формування у слухачів сучасних теоретичних і практичних знань, умінь і навичок у сфері європейської інтеграції: чинників її виникнення, процесу еволюції та перспектив розвитку [18].

В Київському університеті імені Бориса Грінченка бакалаврами вивчається курс «Європейська та євроатлантична інтеграція» (120 годин) [17]. Мета курсу – формування системних знань з європейської та євроатлантичної інтеграції шляхом з'ясування основних понять, визначень та інших складників європейської та євроатлантичної інтеграції; передачі знань про явища і процеси євроінтеграційного та євроатлантичного характеру та про їхній вплив на реалізацію національної політики в цій сфері.

У Сумському державному університеті вивчається курс «Світова та європейська інтеграція» (150 годин) [19]. Метою навчальної дисципліни є опанування студентами продуктивного глобального мислення та системи знань у галузі світової та європейської інтеграції, прийняття рішень у сучасному інтегрованому просторі з урахуванням аспектів глобальної кооперації та імплементації європейської бізнес-моделі у площину української економіки.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет запровадив дисципліну «Європейська інтеграція: історія та сучасність» (90 годин), метою якої є сформувати у студентів наукове розуміння сутності та особливостей інтеграційних процесів у Європі, організаційних та правових засад Європейського Союзу, особливостей євроінтеграційної політики України [16].

На базі Житомирського національного агроєкологічного університету 2019 року відкрили інформаційний центр Європейського союзу, де поширюються знання про об'єднання та його особливості [20].

Загалом всі курси, пов'язані з євроінтеграцією, мають багато спільного: блок генезису (передумови виникнення, історія, сучасний стан, перспективи розвитку); чинники євроінтеграції; Україна в процесі євроінтеграції. Основна увага приділяється економічним аспектам інтеграції, політична ж інтеграція характеризується, зазвичай, поверхово.

Вивчення основ євроінтеграції можна розглядати з позиції політологічного, історичного, економічного, соціального та методичного аспектів.

Ми зупинимось на методичному, бо на технологію і методику організації занять увага звертається недостатньо. У більшості випадків використовуються традиційні освітні технології: лекції, семінари, презентації. Винятків небагато, наприклад, у практикумі з проведення тренінгів з європейської інтеграції, створеного у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана у 2014 році наведені активні методи і технології, а саме: лекції зведені до мінімуму (міні лекції), кожна тема підкріплюється діловою грою, кейсом, дискусією [12].

Опишемо наш досвід вивчення майбутніми вчителями (спеціальність 014 Середня освіта) дисципліни «Європейська політична інтеграція: історична ретроспектива та сучасність», що пропонується здобувачам як вибіркова в межах реалізації модулю Жана Моне 621046-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE (академічний координатор Олена Чумаченко).

Основними умовами, що забезпечують успішність оволодіння здобувачами програмовим матеріалом є: доцільне розміщення в аудиторії, що сприяє вільній комунікації; мотивація навчання за рахунок актуалізації минулих знань та створення проблемних ситуацій; викладач у ролі фасилітатора для зменшення авторитарного впливу; використання ділових та рольових ігор; взаємоаналіз та обговорення питань; використання ментальних карт при підготовці відповідей; застосування SWOT-аналізу при вивченні окремих проблем.

При проведенні практичних та семінарських занять з курсу насамперед зверталась увага на розміщення здобувачів. Відразу слід відкинути стандартну компоновку: викладач за окремим столом лицем до студентів. За таких умов не відбувається вільного діалогу і взаємодії. Для проведення занять створюється «круглий стіл», або декілька окремих блоків столів для розміщення студентів лицем один до одного. Таке розміщення стимулює активність і спрямовує на жваве обговорення проблем. Біля столів встановлюються декілька кліп-чартів, якщо таке неможливо, то на кожному блоці столів – великі аркуші паперу і фломастери.

Надзвичайно важливим при вивченні будь-якого курсу є мотивація здобувачів, адже мотив є рушійною силою діяльності загалом і навчальної зокрема. Для цього аналізуються перспективи поїздок на навчання чи працевлаштування до країн Євросоюзу. Адже не секрет, що значна частина випускників бакалаврату планує пов'язати свою подальшу долю з європейським зарубіжжям. За нашими дослідженнями, проведеними у 2018-2020 роках, їх частка складає понад 50% [5]. На початку вивчення курсу здобувачам пропонується експрес тест-опитувальник, за допомогою якого з'ясується рівень елементарних знань про Євросоюз і основи його функціонування та ставлення до входження до нього України. Тестові питання стосуються трьох основних блоків: історичного (основні віхи створення та розвитку ЄС), нормативного (знання основних органів управління ЄС та їх функцій), прогностичного (про плани розвитку ЄС та входження до нього України). Опитувальник анонімний. До його проведення і опрацювання результатів залучаються самі здобувачі освіти. Результати опрацювання свідчать про низький рівень інформованості та недостатнє розуміння важливості володіння знаннями про Європейський союз. Це дає підстави для актуалізації минулих знань, здобутих при вивченні інших дисциплін та з різних джерел.

Викладач, що проводить практичні роботи з курсу, має бути не ментором, а фасилітатором. Головне завдання фасилітатора – забезпечити здатність здобувачів до інтенсивного самостійного пошуку знань.

Фасилітація передбачає організацію своєрідного типу міжособистісних взаємовідносин, які забезпечують створення оптимальних умов для саморозвитку й самореалізації молодшої людини. Основними характеристиками таких педагогічних взаємовідносин є взаємопізнання, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємовплив між усіма учасниками [21, с. 343]. Педагог при цьому стає нібито на бік здобувачів.

Фасилітація починається вже з розміщення здобувачів у аудиторії, коли відсутнє спеціальне окреме місце викладача, а керівником освітнього процесу обирається спікер (роль якого виконує один із здобувачів). При цьому виді навчання відкидаються негативні вирази «Ви неправі», «це невірно» тощо. Наприклад, при висвітленні питання «Зміни у сфері спільної зовнішньої і безпекової політики ЄС, введені Ніццьким договором 2000 р.» здобувач не звернув увагу на політичні наслідки даного договору, обмежившись тільки наведенням фактів. У цьому випадку спікер звертає увагу таким чином: «Дякуємо. Ви правильно схарактеризували основні зміни у спільній безпековій політиці. Спробуйте схарактеризувати політичні наслідки цих змін».

Важливим чинником активізації освітнього процесу є гра. Класифікація ігор, що можуть використовуватись у освітньому процесі ЗВО, розроблена достатньо, зокрема, виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри [6].

Звернемо увагу на рольові ігри, які можуть використовуватись при вивченні євроінтеграції.

Гра-змагання «Я знаю Євросоюз».

Гра проходить між командами з 3-4 осіб за кількома (2-3) напрямками: «Постаті»; «Події»; «Тенденції»; «Конфлікти»; «Досягнення»; «Втрати»; «Що для України?».

Задається часовий період, наприклад: 2000-2010 роки.

Додатково визначається умова: дозвіл чи заборона використання мобільних пристроїв. Термін підготовки – 15 хв. Результати записуються на кліп-чарті. Після виконання роботи оголошуються результати за кількістю правильно названих одиниць.

Статична рольова гра «Підписання угоди». Ролі: представники країн-підписантів, журналісти (позитивних і альтернативних засобів масової комунікації, противники-демонстранти).

Динамічна рольова гра «Аргументація позицій сторін при підготовці документу». Здобувачі освіти виконували ролі представників країн-кандидатів на вступ до ЄС. Згідно з умовами, цими країнами були Молдова та Україна у 2020 році. Ролі для кожної зі сторін: офіційний представник країни-кандидата, представник опозиційної думки країни-кандидата («адвокат диявола», євроскептик), офіційний представник Євросоюзу. Одна з умов ділової гри полягала в тому, щоб називати один одного за обраними (згідно зі сценарієм) посадами в Європейській Комісії, Раді ЄС та Європарламенті.

Завдання на підготовку до гри (даються наперед для всіх здобувачів): ознайомитись з документами країн-кандидатів щодо вступу до Євросоюзу; підготувати аргументи «За» і «Проти».

Ділова гра забезпечує повніше включення і розуміння ситуації та сприяє розвитку критичного мислення.

Значну роль у осмисленні та оволодінні програмовим матеріалом можуть відігравати ментальні карти, які використовуються на кожному практичному чи семінарському занятті у підготовці питань.

Ментальні карти (карти пам'яті від англ. mind map) – спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. Вони використовуються для створення, візуалізації, структурування і класифікації ідей, а також як засіб для навчання, організації, вирішення завдань, ухвалення рішень, при написанні доповідей, статей [9].

Не можна сказати, що ментальні карти – це щось нове в освіті. Слід згадати опорні схеми В.Шаталова, які широко впроваджувались у 70-х – 80-х роках минулого століття. Їхня ефективність і дієвість доведена досвідом багатьох педагогів.

Для створення ментальних карт існує багато спеціальних програм, доступних в Інтернеті, але, на нашу думку, найкращий ефект досягається при виконанні їх вручну за допомогою кольорових фломастерів.

Наприклад, при вивченні теми «Становлення спільної зовнішньої та безпекової політики ЄС», одне з питань передбачало висвітлення питання «Зміни у сфері спільної зовнішньої і безпекової політики ЄС, введені Ніццьким договором 2000 р.», дається завдання для самостійної роботи: створити ментальні карти на кожне з питань (до 0,5 стор. на питання).

Озвучуючи свої думки не з тексту, а з ментальних карт, здобувачі користуються живою мовою, не читаючи відповіді на питання. Це сприяє глибшому розумінню проблеми і важливої для майбутнього вчителя комунікативної компетентності.

Наступним засобом активізації навчальної діяльності, який ми використовували на заняттях, є SWOT-аналіз, який є одним з найефективніших інструментів стратегічного планування.

Абревіатура цього терміну містить перші літери елементів аналізу і розшифровується як: Strengths (сильні сторони); Weaknesses (слабкі сторони); Opportunities (можливості); Threats (загрози).

Найважливіше завдання SWOT-аналізу – допомогти виявити та оцінити чинники, що впливають на прийняття рішень, а також визначити можливості розвитку.

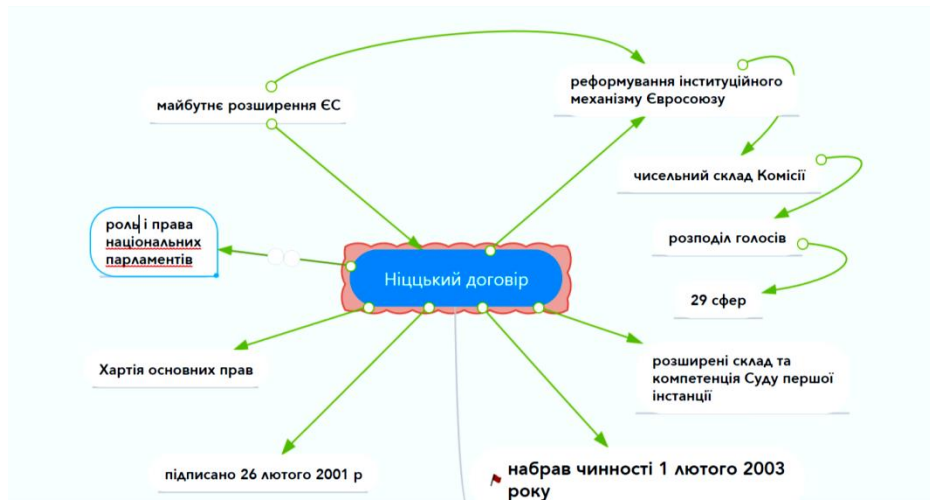


Рис. 1. Зразок ментальної карти відповіді на питання семінару, створеної здобувачем у сервісі MindMeister.

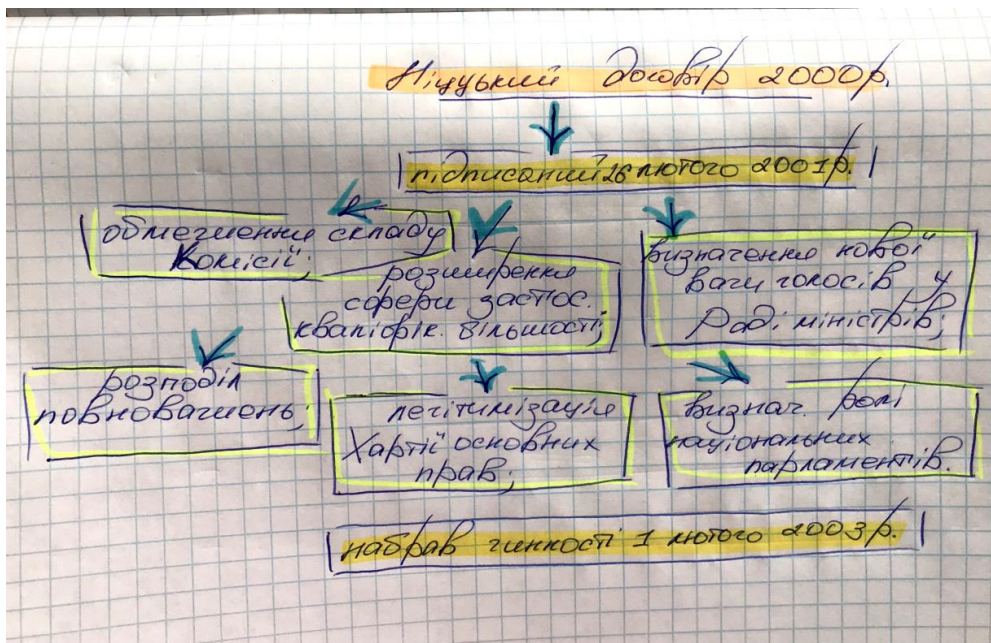


Рис. 2. Зразок ментальної карти відповіді на питання семінару, створеної здобувачем вручну.

Свого часу SWOT-аналіз був розроблений для економічних та маркетингових цілей, але він цілком може використовуватись і в інших видах діяльності, зокрема навчальній.

Нині SWOT-аналіз є одним із дієвих методів активного навчання. Він дає можливість системно проаналізувати об'єкт чи явище, що вивчається шляхом обговорень у малих групах, дискусією, продукуванням власних ідей, пошуком інформації та виробленням спільних рішень.

SWOT-аналіз може використовуватись при розгляді всіх тем. Але найбільш ефективним він є при вивченні тем, пов'язаних з перспективами розвитку Євросоюзу та входженням до нього України.

Наприклад тема семінару: «Україна у глобальній стратегії ЄС».

Питання для обговорення:

1. Основні напрями зовнішньої політики: незалежної України.
2. План дій «Україна–Європейський Союз».
3. Ратифікація Угоди між Європейським Союзом і Україною про визначення загальної схеми участі України в операціях Євросоюзу із врегулюванням криз».
4. Угода про Асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом,

Європейською спільнотою з атомної енергії та їхніми державами-членами, з іншої сторони: етапи підписання та основні положення. 5. Східне партнерство ЄС: двосторонній та багатосторонній виміри співробітництва. Лібералізація в'язового режиму. 6. Співробітництво України з ЄС у безпековій сфері.

Завдання для самостійної роботи:

1. Підготувати короткі відповіді на теоретичні питання з використанням ментальних карт (до 1 стор).

2. Виконати SWOT-аналіз загальнодержавного проєкту: «Євроінтеграція України».

Для підготовки доцільно використати інформаційні джерела: В. Дмітренко, В. Джинджоян [3] та О. Полгородник [10]. Увага: на практичну роботу мати з собою пристрої для забезпечення доступу до мережі Інтернет (смартфон, планшет або ноутбук).

Обладнання: дошка, кліп-чарти, аркуші А3, різнокольорові маркери.

Учасники: групи по 2-5 осіб, розміщені за окремими блоками столів. Кожна група визначає спікера.

Етапи роботи:

1 етап – за 4 хвилини дати чітке визначення об'єкту аналізу «Євроінтеграція України» (об'єкт аналізу і визначення записується на кліп-чарті);

2 етап – кожна група за 5 хвилин складає список однієї зі сторін аналізу: сильних сторін, слабких сторін, можливостей чи небезпек, що може мати в собі обговорюване явище. (Робота виконується на аркушах паперу, почергово записуються всі пропозиції).

3 етап – всі аркуші прикріплюються на дошці й презентуються спікерами груп.

4 етап – обговорення і формулювання висновку щодо перспектив євроінтеграції України і заходів, які необхідні для цього.

Провівши такий аналіз, здобувачі визначають: Сильні сторони України, які допоможуть у досягненні євроінтеграції; Слабкі сторони і вразливості України, яка через це має звертатись до інших світових політичних гравців та ресурсів; Зовнішні обставини України, які складно змінити, але ними можна скористатися на шляху євроінтеграції; Зовнішні і внутрішні загрози євроінтеграції України. Якщо їх неможливо уникнути, то слід до них підготуватися.

Ще одним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, який ми використовували у освітньому процесі є есе, як елемент «письмової рефлексії». Есе – твір невеликого обсягу, що розкриває конкретну тему й має підкреслене суб'єктивне трактування, вільну композицію, орієнтацію на розмовну мову, прихильність до парадоксів. Написання есе повинно звернути здобувача вищої освіти до свого досвіду в усіх його суперечностях із певного питання [2].

Наприклад, при вивченні теми «Україна у глобальній стратегії ЄС», здобувачам пропонується написати есе обсягом до 3-х сторінок на тему (за вибором): «Україна в Європі», «Як я бачу вступ України до Євросоюзу», «Від Азії до Європи», «Я Європеець».

Наведемо кілька цитат зі студентських есе: «Я відчуваю, що поняття «європеець» має не тільки і не стільки географічний смисл, а швидше цивілізаційний і культурний. Вихованість, законслухняність, екологічне мислення, толерантність, плюралізм, гуманізм – ось ті якості, які мають бути притаманні європейцю. Якщо виходити з цих критеріїв, то я тільки на 75% їм відповідаю. У багатьох моїх знайомих ситуація ще складніша. Але з часом ми станемо справжніми європейцями не за назвою, а за суттю.

Європа – не Рай, а цивілізація. Маємо робити невеликі, але важливі кроки у поступу до Євросоюзу: вивчати його історію і законодавство; сортувати сміття і не шкодити природі; не порушувати правила дорожнього руху; не привласнювати інтелектуальну власність і ще багато чого...».

«Я розумію, що приєднання України до ЄС – це справа майбутнього. Для цього треба зробити дуже багато. Як загальнодержавних реформ, так і щоденного реформування свідомості кожного громадянина. Але не зважаючи на терни, що чекають нас на шляху до ЄС, найважливіший крок зроблено - Україна обрала європейський вектор розвитку.

І на останок хочу навести цитату Теодора Рузвельта: «Speak softly and carry a big stick»;

you will go far» («Говоріть м'яко і тримайте великий кийок; Ви багато досягнете»)).

З метою виявлення ефективності курсу і ставлення здобувачів до його вивчення був розроблений спеціальний опитувальник, у якому використовувалась 5-бальна шкала оцінювання відповіді на запитання. В опитуванні взяли участь 26 здобувачів вищої освіти, що вивчали курс «Європейська політична інтеграція: історична ретроспектива та сучасність». Результати опитування наведені у таблиці.

Ставлення здобувачів до його вивчення курсу «Європейська політична інтеграція: історична ретроспектива та сучасність»

Позиція опитувальника	Середнє	Станд. відхил.	Мода	Медіана
1. Актуальність і затребуваність курсу	4,4	0,6	4,0	4,0
2. Інформаційне забезпечення курсу	3,5	1,0	4,0	4,0
3. Курс дозволив краще пізнати розвиток Євросоюзу	4,4	0,5	4,0	4,0
4. Курс дозволив краще усвідомити місце України в Європі	4,0	0,7	4,0	4,0
5. Практична корисність отриманих знань	3,8	0,9	4,0	4,0
6. Доступність матеріалу курсу	3,4	1,4	5,0	3,0
7. Цікавість матеріалу курсу	3,7	0,8	4,0	4,0
8. Можливість прояву творчості	3,2	1,0	3,0	3,0
9. Можливість прояву активності (виступи, дискусії, аргументація думки і власної позиції)	4,3	1,0	5,0	5,0
10. Психологічна атмосфера на заняттях	3,9	0,7	4,0	4,0

Як свідчать отримані результати, здобувачі загалом позитивно оцінили курс і його значення.

Висновки. Здійснити успішне формування у майбутніх учителів розуміння євроінтеграційних процесів, їх історії, сьогодення, перспектив можна, якщо в освітньому процесі забезпечити такі умови: доцільне розміщення в аудиторії, що сприяє вільній комунікації; мотивація навчання шляхом актуалізації минулих знань; перехід викладача у роль фасилітатора і передача функцій управління студентам для зменшення авторитарного впливу; використання ділових та рольових ігор; використання ментальних карт при підготовці відповідей; написання есе для рефлексії при вивченні окремих проблем.

В подальшому вважаємо за доцільне дослідити можливості адаптації розроблених засобів активізації пізнавальної діяльності до умов дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Бацкокова С. Шкільна «Рада ЄС»: як організувати уроки Європи в українських школах. <https://www.eurointegration.com.ua/experts/2019/12/16/7104290/>
2. Використання інтерактивних методів навчання під час проведення занять з цивільного права та процесу: навч.-метод. посібник / Р. Я. Демків, І. М. Євхутич, Т. В. Курило та ін. Львів: ЛьвДУВС, 2018. 188 с.
3. Дмітренко В. С., Джинджоян В. В. SWOT-аналіз євроінтеграційних процесів України. URL: http://confcontact.com/2013_03_15/3_Dmitrenko.htm
4. Європейський вибір. Концептуальні засади стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002 – 2011 роки: послання Президента України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/n0001100-02>.
5. Зінченко В.П. Професійна і життєва перспектива майбутніх учителів в умовах відкритого суспільства. *Вища педагогічна освіта в Україні: історичний вимір та виклики сьогодення: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Глухів, 18 березня 2021 року). Глухів, 2021. С.68-73.
6. Кравець Н. М., Гречановська О. В. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу. Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету: збірник доповідей. Вінниця: ВНТУ, 2017. С. 128-132. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/view/zbim2017>
7. Європейські студії в університетах України. Матеріали науково-методичної конференції 22 квітня 2016 року. м. Київ, 2016.
8. Європейські студії в Україні: здобутки, виклики та перспективи: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м.Київ, 2 червня 2017 р.). – Київ: Українська Асоціація Викладачів і Дослідників Європейської Інтеграції; Терен, 2017. 416 с.

9. Позднякова Т.С. Візуалізація та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках біології: науково-методичний посібник. Рівне: РОППО, 2018. 50 с.
10. Полгородник О. В. Проблеми інтеграції України до європейського економічного простору та шляхи їх подолання. *Ефективна економіка*. 2015. № 12. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/12_2015/204.pdf
11. Постанова Верховної Ради України від 13 березня 2014 року № 874- VII «Про підтвердження курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу та першочергові заходи у цьому напрямі». URL: https://minjust.gov.ua/m/str_50179
12. **Практикум** з проведення тренінгів з європейської інтеграції (Тренінг «Підготовка фахівців з європейської інтеграції») / за ред. В.І. Чужикова. К.: КНЕУ, 2014. 224 с.
13. Про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу: Указ Президента від 11 черв. 1998 р. № 615/98. Офіційний Вісник України. 1998. № 24. С. 3.
14. Рівень підтримки громадянами вступу України до ЄС та НАТО (січень 2020 р. соціологія). URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/riven-pidtrymky-gromadianamy-vstupu-ukrainy-do-yes-ta-nato-sichen-2020r>
15. Робоча програма з дисципліни «Основи євроінтеграції». Тернопільський національний економічний університет. URL: https://www.wunu.edu.ua/opp/fkit/systemnyi_analiz/systemnyi_analiz_bakalvr/Osnovu_Evrointegracii/Work.pdf
16. Робоча програма з дисципліни «Європейська інтеграція: історія та сучасність». Ізмайльський державний гуманітарний університет. URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/yevropejska-integracija-istorija-i-suchasnist-2019.pdf>
17. Робоча програма з дисципліни «Європейська та євроатлантична інтеграція». Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: https://www.fpmv.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Programy/MV/2/euro_integra_%20%20%20.pdf
18. Робоча програма з дисципліни «Політика європейської інтеграції». Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. <https://vspu.edu.ua/faculty/histor/docs/pravo/%D0%92%D0%9A%20%D0%A0%D0%9F%20%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D1%94%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf>
19. Силабус з дисципліни «Світова та європейська інтеграція». Сумський державний університет. URL: <https://mev.biem.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/svitova-ta-yevropejska-integraciya-ukr.pdf>
20. У ЖНАЕУ створили інформаційний центр ЄС, де вивчатимуть євроінтеграцію та політику. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/u-zhnaeu-stvorili-informacijnij-centr-yes-de-vivchatimut-yevrointegraciyu-ta-politiku>
21. Фісун О. В. Явище фасилітації у методичній роботі викладачів навчальних закладів I–II рівня акредитації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53. С. 341–346. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_53_45.
22. European and European Union Studies. Canterbury University. URL: <https://www.canterbury.ac.nz/study/subjects/european-and-european-union-studies/>
23. European Union Studies (MA). Leiden University. URL: <https://www.universiteitleiden.nl/en/education/study-programmes/master/international-relations/european-union-studies>
24. Teaching Methods of the European Integration. Proceedings of the All-Ukrainian scientific-methodical seminar. Within the Erasmus+ project 621046-EPP-1-2020-1-EN-EPPJMO-MODULE European political integration: historical retrospective and nowadays. Hlukhiv, December 15, 2020 / Arranged by: O. Chumachenko. Hlukhiv, 2020. 135 p.

MEANS OF INTENSIFYING EUROINTEGRATION STUDIOS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS (PROCEEDING FROM THE COURSE «EUROPEAN POLITICAL INTEGRATION: HISTORICAL RETROSPECTIVE AND MODERNITY»)

Zinchenko Volodymyr

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Chumachenko Olena

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The campaign of introducing the European Union to the general public has been running in Ukraine during recent years. The courses dedicated to the study of European integration processes have been introduced at Higher Education Institutions, although the methodological background of teaching is insufficiently developed and the classes are mostly held ordinarily.*

Purpose. *Therefore, the purpose of the article is to characterize the methodological means, which ensure the intensification of higher education students' learning activity while studying the*

courses of European integration direction.

Methods. *Educational literature analysis, analogy, induction and deduction, questionnaire were used.*

Results. *The credits of European integration courses in Ukraine vary from 2 to 5 (60-150 hours). They have much in common: the genesis block (prerequisites, history, current state, prospects); factors of European integration; Ukraine in the process of European integration. The main attention is paid to economic aspects, political integration is characterized superficially.*

First of all, the main attention has been paid to the location of higher education students in the classroom during the practical and seminar classes of the course. «Round table» is created or several separate blocks of tables are united for the classes. It intensifies activity and leads to a live problem discussion. Several clip charts are set up next to the tables.

The teacher conducting the practical classes of the course should not be a mentor, but a facilitator. The main facilitator aim is to ensure the ability of higher education students to intensive personal retrieval of knowledge.

Facilitation starts with the location of higher education students in the classrooms so far and there is no special place for the teacher, and the speaker is elected as the head of the educational process (one of the higher education student plays this role).

The games that can be used in studying European integration are important. Game competition «I know the European Union» is held between teams of 3-4 people in several topics: «Personalities»; «Events»; «Trends»; «Conflicts»; «Achievements»; «Underachievements»; «What is for Ukraine?». Static role-playing game «Signing of the Agreement». Dynamic role-playing game «Arguments of the parties in the process of preparing the document».

Mental maps, which is used during every seminar class, play a significant role in understanding and mastering the program material. The highest effect is achieved by doing them by hand with the help of coloured markers.

Expressing their thoughts, not from the text, but mental maps, the higher education students use live speech without reading the answers to the questions. It is also conducive to a deeper understanding of the issue.

The other means of intensifying learning activity is the usage of SWOT analysis, which has become one of the effective means of active learning nowadays. It has the biggest value in studying topics related to the prospects of the European Union and Ukraine's accession to it.

Essay as an element of «written reflection» is an important means of intensifying the higher education students' educational and cognitive activity.

It has been developed the special questionnaire aiming to identify the effectiveness of the course and the higher education students' attitude to its studying. The survey involved 26 higher education students studying the course «European Political Integration: Historical Retrospective and Modernity».

The results indicate that generally, higher education students are bullish about the course and its importance.

Originality. *The originality of the article is determined by the justification of the means of intensifying the study of European integration courses at Higher Education Institutions.*

Conclusion. *Effective cultivating the future teachers' understanding of European integration processes, the history, current state and prospects can be achieved if the following conditions are provided in the educational process: suitable higher education student's location in the classroom, which promotes live communication; motivating to learn by enriching gained knowledge; transferring the role of the teacher to the role of the facilitator and reducing authoritarian influence by transferring management functions to students; using business and role-playing games; using mental maps in preparing answers; writing essays for reflection in studying particular issues.*

Then subsequently it is considered relevant to explore the possibility of adapting the developed means of intensifying cognitive activity to distance learning.

Key words: *European political integration, educational technology, learning intensification, facilitation, business game, mental map, SWOT-analysis, essay.*

Reference

1. Batsiukova S. (2019) *Shkilna Shkilna «Rada YeS»: yak orhanizuvaty uroky Yevropy v ukrainskykh shkolakh* [School Council «EU Council»: how to organize European lessons in Ukrainian schools]. URL: <https://www.eurointegration.com.ua/experts/2019/12/16/7104290/>. [in Ukrainian]
2. Demkiv R. Ya., Yevkhutych I. M., Kurylo T. V. (2018). *Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia pid chas provedennia zaniat z tsyvilnoho prava ta protsesu* [The use of interactive teaching methods during classes on civil law and process]. Lviv: LvDUVS. [in Ukrainian]
3. Dmitrenko V. C., Dzhyndzhoian V. V. (2013) *SWOT-analiz yevrointehratsiinykh protsesiv Ukrainy* [SWOT-analysis of European integration processes in Ukraine]. URL: http://confcontact.com/2013_03_15/3_Dmitrenko.htm. [in Ukrainian].
4. *Yevropeyskiy vybir. Kontseptualni zasady stratehii ekonomichnoho ta sotsialnoho rozvytku Ukrainy na 2002 – 2011 roky: poslannia Prezydenta Ukrainy* [European choice. Conceptual bases of strategy of economic and social development of Ukraine for 2002 - 2011: the message of the President of Ukraine]. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/n0001100-02>. [in Ukrainian].
5. Zinchenko V.P. (2021) *Profesiina i zhyttieva perspektyva maibutnikh uchyteliv v umovakh vidkrytoho suspilstva. Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini: istorychnyi vymir ta vyklyky sohodennia* [Professional and life prospects of future teachers in an open society. Higher pedagogical education in Ukraine: historical dimension and current challenges]. Materials of the All-Ukrainian scientific-practical Internet conference (pp.68-73). March 18, 2021, Hlukhiv, Ukraine. [in Ukrainian].
6. Kravets N. M., Hrechanovska O. V. (2017) *Ihrovi tekhnolohii navchannia yak odna z innovatsiinykh form navchalno-vykhovnoho protsesu* [Game learning technologies as one of the innovative forms of educational process]. Proceedings of the XLVI Scientific and Technical Conference of Vinnytsia National Technical University: a collection of reports. (pp. 128-132). Vinnytsia: VNTU. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbim2017>. [in Ukrainian].
7. *Yevropeiskii studii v universytetakh Ukrainy* [European studies at Ukrainian universities]. Proceedings of the scientific-methodical conference on April 22, 2016, Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
8. *Yevropeiskii studii v Ukraini: zdobutky, vyklyky ta perspektyvy* [European Studies in Ukraine: Achievements, Challenges and Prospects]. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (p. 416). June 2, 2017, Kyiv, Ukraine: Ukrainian Association of Teachers and Researchers of European Integration; Terrain. [in Ukrainian].
9. Pozdniakova T.Ie. (2018). *Vizualizatsiia ta strukturuvannia informatsii za dopomohoiu mentalnykh kart na urokakh biolohii* [Visualization and structuring of information with the help of mental maps in biology lessons]. Rivne: ROIPPO. [in Ukrainian].
10. Polhorodnyk O. V. (2015) *Problemy intehratsii Ukrainy do yevropeiskoho ekonomichnoho prostoru ta shliakhy yikh podolannia* [Problems of Ukraine's integration into the European economic space and ways to overcome them]. *Efficient economy*, 12. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/12_2015/204.pdf. [in Ukrainian].
11. *Pro pidtverdzhennia kursu Ukrainy na intehratsiiu do Yevropeiskoho Soiuzu ta pershocherhovi zakhody u tsomu napriami* (Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy) № 874-VII March 13, 2014. [On confirmation of Ukraine's course for integration into the European Union and priority measures in this direction]. URL: https://minjust.gov.ua/m/str_50179. [in Ukrainian].
12. Chuzhykova V.I. (Ed.) (2014). *Praktykum z provedennia treninhiv z yevropeiskoi intehratsii (Treninh «Pidhotovka fakhivtsiv z yevropeiskoi intehratsii»)* [Workshop on trainings on European integration (Training «Training of specialists on European integration»)]. Kyiv: KNEU. [in Ukrainian].
13. *Pro zatverdzhennia Stratehii intehratsii Ukrainy do Yevropeiskoho Soiuzu* (Ukaz Prezydenta). № 615/98 11 June. 1998 [On approval of the Strategy of Ukraine's integration into the European Union: Presidential Decree]. Official Gazette of Ukraine, 24, 3. [in Ukrainian].
14. *Riven pidtrymky hromadianamy vstupu Ukrainy do YeS ta NATO (sichen 2020 r. sotsiologhiia)* [Level of support of citizens for Ukraine's accession to the EU and NATO (January 2020 sociology)]. URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/riven-pidtrymky-gromadianamy-vstupu-ukrainy-do-yes-ta-nato-sichen-2020r>. [in Ukrainian].
15. *Robocha prohrama z dystsypliny «Osnovy yevrointehratsii»*. Ternopilskiy natsionalnyi ekonomichnyi universytet [Work program on the subject «Fundamentals of European Integration». Ternopil National University of Economics]. URL: https://www.wunu.edu.ua/opp/fkit/systemnyi_analiz/systemnyi_analiz_bakalvr/Osnovu_Evrointegracij/Work.pdf. [in Ukrainian].
16. *Robocha prohrama z dystsypliny «Ievropeiska intehratsiia: istoriia ta suchasnist»*. Izmailskiy derzhavnyi humanitarniy universytet [Work program on the subject «European integration: history and modernity». Izmail State University for the Humanities]. URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/yevropejska-intehracija-istorija-i-suchasnist-2019.pdf>
17. *Robocha prohrama z dystsypliny «Ievropeiska ta yevroatlantychna intehratsiia»*. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka [Work program on the subject «European and Euro-Atlantic integration». Borys Hrinchenko University of Kyiv]. URL: https://www.fpmv.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Programy/MV/2/euro_integra_%20%20%20.pdf. [in Ukrainian].
18. *Robocha prohrama z dystsypliny «Polityka yevropeiskoi intehratsii»*. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho [Work program on the subject «European Integration Policy». Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky]. URL: <https://vspu.edu.ua/faculty/histor/docs/pravo/%D0%92%D0%9A%20%D0%A0%D0%9F%20%D0%9F%D0%BE%D0%B>

B%D1%96%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D1%94%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf. [in Ukrainian].

19. *Sylabus z dystypliny «Svitovata yevropejska intehtratsiia»*. Sumskyi derzhavnyi universytet [Syllabus on the subject «World and European Integration». Sumy State University]. URL: <https://mev.biem.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/svitova-ta-yevropejska-integraciya-ukr.pdf>. [in Ukrainian].

20. *U ZhNAEU stvoryly informatsiyni tsentr YeS, de vyvchatymut yevrointehtratsiiu ta polityku* [The EU Information Center has been set up at ZhNAEU to study European integration and policy]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/u-zhnaeu-stvoryli-informacijnij-centr-yes-de-vivchatymut-yevrointegraciyu-ta-politiku>. [in Ukrainian].

21. Fisun O. V. (2017) Yavyshche fasylytatsii u metodychnii roboti vykladachiv navchalnykh zakladiv I-II rivnia akredytatsii [The phenomenon of facilitation in the methodological work of teachers of educational institutions of the I-II level of accreditation]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh - Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 53, 341-346. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_53_45. [in Ukrainian].

22. *European and European Union Studies*. Canterbury University. URL: <https://www.canterbury.ac.nz/study/subjects/european-and-european-union-studies/>

23. *European Union Studies (MA)*. Leiden University. URL: <https://www.universiteitleiden.nl/en/education/study-programmes/master/international-relations/european-union-studies>

24. Chumachenko O. (Ed.). (2020). *Teaching Methods of the European Integration. Proceedings of the All-Ukrainian scientific-methodical seminar*. Within the Erasmus+ project 621046-EPP-1-2020-1-EN-EPPJMO-MODULE European political integration: historical retrospective and nowadays. December 15, 2020, Hlukhiv, Ukraine.

Отримано редакцією 2.11.2021 р.

УДК 37.091.12:005.336.2:349:377.36

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-46-55

ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ»

Курок Роман Олександрович

кандидат юридичних наук, доцент, молодший науковий співробітник лабораторії науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах
Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
e-mail: romaku2010@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6855-3830

У статті проаналізовано різні підходи вітчизняних науковців до визначення понять «умова», «педагогічна умова», «педагогічні умови розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів» з метою виявлення та обґрунтування педагогічних умов, за яких процес розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів був би максимально ефективним та забезпечував успішне розв'язання завдань, передбачених Національною програмою правової освіти населення, освітніми стандартами та іншими нормативно-правовими документами в освітній сфері, та подано власні визначення цих понять. Виокремлено критерії ефективності процесу навчання дорослих, які доцільно враховувати при розробленні означених педагогічних умов, схарактеризовано основні властивості та підходи до класифікації педагогічних умов.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, розвиток, правова компетентність, педагогічні працівники, коледж, освіта дорослих.

Постановка проблеми. Національна програма правової освіти населення, затверджена Президентом України 18 жовтня 2001 року, передбачає, що становлення України як демократичної та правової держави, формування засад громадянського суспільства зумовлюють необхідність підвищення рівня правової культури населення. При цьому потребують вирішення на державному рівні питання подальшого розвитку правосвідомості населення, подолання правового нігілізму, задоволення потреб громадян в одержанні знань про право [1].

На сучасному етапі розвитку соціально-економічних відносин держава піклується про підвищення рівня правової освіченості та правосвідомості громадян завдяки удосконаленню системи правової освіти, забезпеченню доступу до освітніх послуг для різних категорій населення, а також розширенню форм, видів та можливостей здобуття освіти у всіх сферах, у

тому числі й у галузі права. Важлива роль в реалізації окреслених завдань відводиться педагогічним працівникам закладів освіти незалежно від форми власності, оскільки вони формують і розвивають правову компетентність здобувачів освіти на всіх її рівнях, прищеплюючи їм правові цінності та установки, які в майбутньому мають трансформуватись в усвідомлену правову поведінку в різноманітних ситуаціях повсякденної та професійної діяльності.

Зазначене вимагає від педагогічних працівників економічних коледжів не тільки високого рівня педагогічної майстерності для успішного здійснення педагогічної діяльності, а й постійного удосконалення власної правової компетентності – розширення знань про правові явища і механізми регулювання правовідносин в різних сферах життєдіяльності суспільства, покращення умінь і навичок застосування правових знань в різноманітних життєвих та педагогічних ситуаціях, усвідомлення необхідності професійного розвитку та саморозвитку тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнотеоретичні та практичні аспекти розроблення педагогічних умов підготовки фахівців різних спеціальностей досліджували такі науковці: Р. Андрусишин [2], В. Артемов [3], Р. Гуревич [4], А. Коломієць [5], П. Лузан [6], М. Михнюк [7], І. Мося [8], В. Радкевич [9], В. Фрицюк [10], Л. Шевчук [11], О. Ярошинська [12] та ін.

Аналізу педагогічних умов, спрямованих на досягнення необхідного рівня правової компетентності та правової культури різних фахівців, присвячені наукові розвідки вітчизняних вчених. Так, окреслені питання щодо підготовки учителів досліджував Л. Грищенко [13], інженерів-педагогів – Д. Коваленко [14], бакалаврів з економіки – Є. Підлісний [15], менеджерів охорони здоров'я – В. Пугач [16], фахівців з обліку і оподаткування – С. Пугач [17], педагогічних працівників закладів професійної освіти – О. Радкевич [18] тощо.

Формулювання мети статті. Метою статті є на основі аналізу різних підходів вітчизняних науковців до визначення понять «умова», «педагогічна умова», «педагогічні умови розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів» сформулювати власні визначення цих дефініцій з метою виявлення та обґрунтування педагогічних умов, за яких процес розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів був би максимально ефективним.

Виклад основного матеріалу. Виокремлення педагогічних умов розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів потребує аналізу поняття «педагогічні умови», визначення його сутності та класифікації. Враховуючи, що предмет наукової роботи, а саме правова компетентність педагогічних працівників економічних коледжів, не знайшов ґрунтовного відображення в науковій літературі та нормативно-правових актах, які регулюють відносини у галузі освіти, такий аналіз буде здійснений у відповідності до методу міждисциплінарних досліджень.

Спочатку розглянемо тлумачення поняття «умова». Так, в Словнику української мови [19, с. 441] міститься декілька визначень цього терміну, зокрема:

- 1) взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь, угода, договір;
- 2) вимога, пропозиція, які висуваються однією з сторін, що домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору;
- 3) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;
- 4) обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь;
- 5) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь;
- 6) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь;
- 7) умовляння.

Філософський словник містить таке визначення досліджуваного поняття: «умова – категорія, у якій відображено універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує» [20, с. 531]. Водночас, це поняття широко використовується в

екологічній науці, його тлумачать як сукупність усіх чинників навколишнього середовища, що впливають на особи, популяції чи угруповання [21, с. 229].

Ураховуючи велику кількість тлумачень досліджуваного терміну, важливим є розрізнення таких категорій, як «умова», «причина» та «фактор», оскільки саме ці терміни найчастіше використовуються для визначення сутності поняття «педагогічні умови». Отже, в своєму дослідженні ми тлумачимо ці поняття таким чином:

– причина – це явище, що породжує інше явище;

– фактор – це стимул, рушійна сила, що визначає характер явища, або одну з основних рис. Це ті обставини, які мають потенційну здатність впливати на явище ззовні, а наслідки їх дії можуть бути спрогнозовані.

– умова – це ті внутрішні обставини, середовище, в якому відбувається розвиток певного явища. На відміну від фактору, ці обставини можна не тільки прогнозувати, а й конструювати (шпучно створювати або змінювати для досягнення конкретних результатів та відслідковування динаміки змін розвитку явища).

З метою визначення і формулювання педагогічних умов розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, розглянемо деякі визначення поняття «педагогічні умови» (табл. 1), що представлені в наукових дослідженнях вітчизняних вчених.

Таблиця 1

Дефініціювання поняття «педагогічні умови» в науковій літературі

Автор	Визначення поняття «педагогічні умови»
Р. Андрусішин [2, с. 215]	спеціально створене навчально-виховне середовище, яке продукує обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів і врахування яких необхідне для ефективного формування мультиплікативної компетентності майбутнього економіста у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх фахівців
В. Артемов [3, с. 221]	обставини, що справляють істотний вплив на перебіг педагогічного процесу, який тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, інтенціонально передбачає, але не гарантує отримання бажаного результату
Л. Грищенко [13, с. 113]	сукупність чинників, обставин, будь-яких об'єктів, які впливають на розвиток, виховання й навчання людини, що, своєю чергою, може прискорювати або сповільнювати процеси розвитку, виховання й навчання, а також зумовлювати їх динаміку та кінцеві результати
В. Манько [22, с. 154]	взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності
М. Михнюк [7, с. 232]	сукупність заходів, які забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування певної методичної системи
О. Попадич [23, с. 176]	цілеспрямовано створені обставини у тісній взаємодії педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників (відносин, засобів тощо), що дозволяють педагогу ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу
В. Пугач [16, с. 108-109]	комплекс спеціально спроектованих чинників впливу на напрямок розвитку освітнього процесу та параметри його учасників, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх фахівців, як-от: реалізацію змісту освіти; методичне забезпечення освітнього процесу, впровадження інноваційних освітніх технологій, реалізацію особисто орієнтованого підходу та професійної майстерності викладачів в процесі фахової підготовки
Л. Сушенцева [24, с. 288]	сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх складових освітньої системи, що залежить від мети, завдань, змісту, форм і методів цієї системи
О. Ярошинська [12, с. 264]	сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених об'єктивних можливостей, які забезпечують цілеспрямовану і систематичну координацію дій усіх його суб'єктів на основі об'єднання їх зусиль на поетапну реалізацію процедури проєктування з метою функціонування системи професійної підготовки як цілісної реальності, що забезпечує якісну підготовку майбутніх учителів

Отже, на нашу думку, педагогічні умови – це спеціально спроектовані обставини, що здійснюють суттєвий вплив на освітній процес з метою формування та розвитку професійної та інших компетентностей здобувачів. Педагогічні умови можуть бути спеціально створені для цілеспрямованого впливу на кінцеві результати освітньої діяльності. При цьому, слушно зазначає О. Радкевич, що «... більшість учених пов'язує педагогічну умову з позитивними наслідками її забезпечення в освітньому процесі. Але, якщо педагогічні умови розглядати як обставини, то можемо прогнозувати різні результати, зокрема, й такі, що не виправдали сподівань» [18, с. 291].

Водночас, недоцільно ототожнювати педагогічні умови з чинниками формування та розвитку компетентностей чи особистісних якостей особи, оскільки чинники існують самі по собі, незалежно від стану організації та здійснення педагогічного процесу в конкретному освітньому середовищі. Тим більше, педагогічні умови – це не сукупність форм і методів навчання. Така сукупність існує об'єктивно, вона може розширюватись або звужуватись відповідно до напрацювань педагогічної науки та інших факторів. Тоді як педагогічні умови спеціально конструюються для досягнення певного кінцевого результату. З цією метою з сукупності можуть обиратися ті форми та методи, які максимально сприятимуть досягнення кінцевої мети.

Ми підтримуємо позицію доктора педагогічних наук В. Артемова про те, що педагогічні умови являють собою певну цілісність, яка перетворює набір, сукупність (форм, методів, технологій навчання) в обставини, що забезпечують реалізацію конкретного педагогічного процесу [3, с. 222].

Виходячи з вищевикладеного під педагогічними умовами розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів будемо розуміти спеціально створені обставини, які формують сприятливе освітнє середовище та сприяють цілеспрямованому розвитку здатності особи успішно здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог чинного законодавства та розпорядчих документів керівників закладів фахової передвищої освіти, а також її готовності до забезпечення освіченості учнівської молоді в галузі економічних правовідносин.

М. Михнюк у своїй науковій роботі, спираючись на дослідження В. Сігарова, виокремила критерії ефективності процесу навчання дорослих, які доцільно враховувати при розробці педагогічних умов розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. Серед них наступні:

– створення умов для ціннісного самовизначення та узгодження цінностей суб'єктів освітнього процесу і виявлення цінностей розвитку як чинника позитивної самореалізації особистості;

– опанування рефлексивної культури і здатність до постійної кореляції своїх потреб відповідно до соціального середовища;

– відповідність структури пізнавальної діяльності структурі діяльності дорослої людини і забезпечення зв'язку процесу навчання з розв'язанням значущих проблем професійної діяльності;

– формування ситуації успіху як механізму мотиваційної діяльності до формування потреб у самоосвіті та саморозвитку та інші [7, с. 233].

Разом з тим, науковцями [3, 18] при дослідженні методичних засад розробки педагогічних умов підготовки фахівців закладами освіти охарактеризовані їх основні властивості, які необхідно враховувати при визначенні педагогічних умов розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. По-перше, цілеспрямоване конструювання відповідних педагогічних умов повинно мати практичне значення та спрямовуватись на підвищення якості освітньої діяльності. По-друге, процес розроблення педагогічних умов повинен узгоджуватись з положеннями педагогічних законів, закономірностей та принципів. По-третє, обґрунтування педагогічних умов повинно здійснюватися з використанням теоретичним та емпіричних методів наукових досліджень. При цьому варто пам'ятати, що кінцевий результат їх впровадження в освітню діяльність носить

ймовірний характер. Тому в процесі реалізації задуму щодо створення відповідних педагогічних умов, зокрема щодо розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, необхідно здійснювати проміжний контроль ефективності цієї діяльності з метою вчасного реагування та корегування траєкторії ефективності освітнього процесу.

У науковій літературі відсутні єдині підходи до класифікації педагогічних умов. Зокрема, Є. Підлісний розподіляє педагогічні умови на 4 групи:

1. Умови, які визначаються особистісними якостями студентів (тип особистості, особливості сприйняття, мислення; мотиваційна структура особистості, її ціннісні орієнтації тощо);

2. Умови, які визначаються особистісними якостями педагога (тип особистості, система цінностей, самооцінка тощо);

3. Умови, пов'язані з міжособистісним стосунками (стиль спілкування, активність у взаємодії тощо);

4. Матеріально-технічні умови організації освітнього процесу [15, с. 181].

Найбільш поширеною є класифікація педагогічних умов на організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні. Під організаційно-педагогічними умовами розуміють «структурну оболонку навчального процесу, яка суттєво сприяє його вдосконаленню» [13, с. 114]; «сукупність факторів, відбір певних принципів, створення культуротворчого середовища, розробка моделі педагогічної системи, виявлення змістоутворюючого компоненту, спонукання до навчальної діяльності, побудова освітнього середовища, забезпечення спеціальної підготовки вчителів, використання нових педагогічних технологій тощо. Інакше кажучи, педагогічні умови, що забезпечуються процесуальними моментами» [14, с. 329]; «всю сукупність педагогічного процесу та його організація» [16, с. 109]. Зокрема, з метою розвитку мотиваційно-ціннісного компоненти правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів організаційно-педагогічні умови повинні передбачати організацію в закладах фахової передвищої освіти та в суб'єктів підвищення кваліфікації такого освітнього середовища, що забезпечувало б розвиток у педагогів ціннісних установок та мотивів, що будуть виявлятися в усвідомленому переконанні необхідності діяти в рамках відповідного правового поля під час виконання функцій педагогічної діяльності, з неухильним дотриманням прав і свобод всіх учасників освітнього процесу.

Під психолого-педагогічними умовами слід розуміти таке середовище, що забезпечує максимальну ефективність педагогічній взаємодії суб'єктів освітнього процесу та сприяє успішній реалізації новітніх та перевірених часом педагогічних підходів до організації та здійснення освітнього процесу; плідному використанню засобів, форм, методів, технологій навчання для досягнення прогнозованих програмних результатів. Такі умови визначають спрямованість освітнього процесу, зокрема на формування та розвиток компетентностей, необхідних для вирішення завдань професійної діяльності.

Водночас, слід зазначити, що така класифікація педагогічних умов є доволі відносною, оскільки нам не вдалося знайти в науковій літературі переконливої аргументації такого поділу, а також чітко проведених меж між організаційно-педагогічними та психолого-педагогічними умовами. Розроблювані нами педагогічні умови розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є комплексними обставинами, що можуть бути реалізовані здебільшого поєднанням організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних умов.

Виходячи з аналізу сутності поняття «педагогічні умови», а також ґрунтуючись на наукових дослідженнях вітчизняних науковців [3, 21], можемо виділити низку важливих положень:

– педагогічні умови є складниками освітнього процесу та визначають його результативність;

– вони відрізняють одну експериментальну педагогічну систему від іншої;

– педагогічні умови перебувають у постійному взаємозв'язку та разом утворюють логічну послідовність;

– реалізація педагогічних умов потребує цілеспрямованого конструювання заходів впливу і взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, матеріального середовища та адміністративного персоналу.

Науковий інтерес становлять дослідження педагогічних умов (організаційно-педагогічних/організаційно-методичних як складових педагогічних умов) формування правової компетентності та правової культури різних фахівців, здійснені вітчизняними вченими, що відображені у таблиці 2.

Таблиця 2

Педагогічні умови розвитку правової компетентності та правової культури

Автор	Предмет дослідження	Педагогічні умови
Л. Грищенко [13, с. 115]	формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу	1) створення у педагогічному коледжі відповідного навчально-виховного середовища, спрямованого на формування правової культури майбутніх учителів; 2) використання потенціалу навчальних дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 3) формування правових орієнтацій майбутніх учителів шляхом введення спецкурсу «Правова освіта та культура майбутнього вчителя»; 4) цілеспрямоване включення майбутніх учителів в освітню діяльність на підставі узгодженого поєднання організаційних форм, активних методів навчання та виховання, спрямованих на актуалізацію правових функцій
Д. Коваленко [14]	система неперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів у вищому інженерно-педагогічному навчальному закладі	1) спеціальна підготовка науково-педагогічного працівника; 2) забезпечення професійно-правової спрямованості особистості студента; 3) сприятливий соціально-психологічний клімат, що склався в групі студентів під час їх навчання
Є. Підлісний [15, с. 182]	формування правової культури майбутніх бакалаврів з економіки у процесі фахової підготовки	1) вироблення у студентів шанобливого ставлення, мотивів та потреб розв'язувати правові питання із застосуванням інноваційних форм та активних методів; 2) стимулювання пізнавального інтересу до правових знань на основі оновлення змісту фахових дисциплін; 3) розвиток самостійності, правової активності, набуття досвіду вирішення правових ситуацій через поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності
В. Пугач [16, с. 110]	формування правової компетентності майбутніх менеджерів охорони здоров'я в процесі фахової підготовки	1) формування системи правових знань, умінь і навичок для їх використання в фаховій діяльності; 2) використання в освітньому процесі професійно-орієнтованих правових задач галузевої спрямованості; 3) використання інформаційно-комунікаційних технологій для вдосконалення фахової підготовки менеджерів охорони здоров'я
С. Пугач [17, с. 147-148].	формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування у системі неперервної освіти	1) формування стійкої мотивації до набуття та вдосконалення правових знань як одного із засобів професійного вдосконалення майбутніх фахівців з обліку і оподаткування; 2) забезпечення взаємозв'язку фахових дисциплін зі змістом правових знань у процесі розв'язання управлінських, проєктних і технологічних завдань; 3) використання в процесі навчання активних форм і методів навчання, з метою опанування майбутніми фахівцями з обліку і оподаткування правового

		інструментарію для виконання майбутніх фахових завдань; 4) методична підготовка викладачів до формування у майбутніх фахівців з обліку і оподаткування правової компетентності; 5) створення якісного навчально-методичного інструментарію з метою формування у майбутніх фахівців з обліку і оподаткування правової компетентності; 6) використання інформаційних технологій в процесі формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування.
О. Радкевич [18, с. 293-294]	розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти	1) підвищення позитивної мотивації до правового саморозвитку і самовдосконалення; 2) оволодіння змістом авторського спецкурсу «Правова культура педагога закладу професійної освіти»; 3) упровадження інноваційних педагогічних технологій самовдосконалення в курсове та міжкурсове підвищення кваліфікації.

Головною метою створення педагогічних умов, які б сприяли ефективному розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, є удосконалення існуючих підходів до організації та здійснення такої діяльності, а також досягнення якісно нових освітніх результатів, які б забезпечували досягнення необхідного рівня правової компетентності відповідно до сучасних вимог здійснення освітньої діяльності. Реалізація цієї ідеї потребує єдності теоретичних та практичних аспектів забезпечення освітнього процесу, а також їх підпорядкування поставленій кінцевій меті.

Враховуючи те, що педагогічні умови – це середовище, в якому здійснюється розвиток правової компетентності педагогічних працівників, то для забезпечення необхідних умов успішного здійснення освітнього процесу необхідне вжиття відповідними суб'єктами освітньої діяльності цілеспрямованих заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для розкриття особистісного та творчого потенціалу педагогічного працівника, спонукання його до постійного професійного розвитку та самовдосконалення.

Висновки. У процесі дослідження загальнотеоретичних та практичних аспектів розроблення педагогічних умов підготовки фахівців різних спеціальностей було визначено поняття «умова» як внутрішні обставини, середовище, в якому відбувається розвиток певного явища і які можна не тільки прогнозувати, а й конструювати (штучно створювати або змінювати для досягнення конкретних результатів та відслідковування динаміки змін розвитку явища).

Під педагогічними умовами розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів будемо розуміти спеціально створені обставини, які формують сприятливе освітнє середовище та сприяють цілеспрямованому розвитку здатності особи успішно здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог чинного законодавства та розпорядчих документів керівників закладів фахової передвищої освіти, а також її готовності до забезпечення освіченості учнівської молоді в галузі економічних правовідносин.

Перспективами подальших наукових розвідок є виявлення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов, за яких процес розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів був би максимально ефективним.

Список використаної літератури

1. Про затвердження національної програми правової освіти населення. Указ Президента України від 18.10.2001 № 992. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992/2001#Text> (дата звернення: 30.08.2021).
2. Андрусичин Р. М. Правове виховання працівників ОВС: теоретико-правовий вимір : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Львів, 2016. 226 с.

3. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 489 с.
4. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
5. Коломієць А. М., Мазайкіна І. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування особистісно зорієнтованих технологій навчання. *Науковий вісник Південно-українського нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2016. № 3. С. 53–59.
6. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний аграр. ун-т. Київ, 2004. 505 с.
7. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 652 с.
8. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 283 с.
9. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: УкрІНТЕІ. 2010. 424 с.
10. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного розвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.
11. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 22 с.
12. Ярошинська О. О. (2015). Теоретичні та методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 42 с.
13. Грищенко Л. В. Формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2020. 258 с.
14. Коваленко Д. В. Теоретико-методичні основи системи безперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 514 с.
15. Підлісний Є. В. Формування правової культури майбутніх бакалаврів з економіки у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2019. 336 с.
16. Пугач В. М. Формування правової компетентності майбутніх менеджерів охорони здоров'я у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 321 с.
17. Пугач С. С. Теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування у системі неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 536 с.
18. Радкевич О. П. Теоретичні і методичні основи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2020. 587 с.
19. Словник української мови : у 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970. Т. 10. 658 с.
20. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : голов. ред. Укр. рад. енциклопедії, 1973. 599 с.
21. Коренева І. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2020. 634 с.
22. Манько В. М. Дидактичні умови формування у курсантів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. пр. нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова*. К.: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153-161.
23. Попадич О. О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі. *Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал*. 2013. № 1. С. 175-182.
24. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.

DEFINITIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT «PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES' TEACHING STAFF»

Kurok Roman

Candidate of Juridicial Sciences, Associate Professor, Junior Researcher of the laboratory of scientific and methodological support of specialist training in colleges and technical schools

Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Introduction. *At the present stage of development of socio-economic relations, the state cares about raising the level of legal education and legal awareness of citizens by improving the legal education system, providing access to educational services for various categories of the population, as well as by expanding forms, types and opportunities for education in all areas including law. Teachers of educational institutions, regardless of their ownership, play an important role in*

implementing these tasks as they form and develop the legal competence of students at all levels, instilling them legal values and attitudes that in the future should be transformed into conscious legal behaviour in various everyday situations and professional activities.

Purpose. *This study is an attempt to interpret own definitions of the concepts «condition», «pedagogical condition», «pedagogical conditions of developing legal competence of economic colleges' teaching staff» based on the analysis of different approaches of Ukrainian scientists in order to identify and theoretically substantiate the pedagogical conditions of developing legal competence of economic colleges' teaching staff.*

Methods. *The study used the following methods: analysis of scientific and pedagogical literature, synthesis, induction, deduction, generalization, abstraction.*

Results. *In the process of studying the general theoretical and practical aspects of developing pedagogical conditions of training specialists of different profiles, the concept «condition» was defined as the internal circumstances, environment in which the concrete phenomenon develops and which cannot only be predicted but also projected (artificially created or changed in order to achieve specific results and tracking the dynamics of changes in the phenomenon development).*

The pedagogical conditions of developing legal competence of economic colleges' teaching staff means specially created circumstances which form a favorable educational environment and promote purposeful development of person's ability to carry out successfully pedagogical activity according to requirements of the current legislation and administrative documents of heads of professional pre-higher educational establishments as well as his/her readiness for ensuring students' education in the field of economic legal relations.

The article highlights the criteria of effectiveness of the adult learning process, which should be taken into account when developing specific pedagogical conditions, describes the peculiarities and approaches to the classification of pedagogical conditions.

Conclusion. *Based on the analysis of different approaches of Ukrainian scholars the author's own definitions of the concepts «condition», «pedagogical condition», «pedagogical conditions of developing legal competence of economic colleges' teaching staff» were formulated in order to identify and theoretically substantiate the pedagogical conditions under which the process of developing legal competence of economic colleges' teaching staff would be the most effective and ensure the successful solution of the tasks provided by the National program of legal education of the population, educational standards and other legal documents in the field of education.*

Prospects for further research are to identify and theoretically substantiate pedagogical conditions of developing legal competence of economic colleges' teaching staff.

Key words: *condition, pedagogical condition, development, legal competence, teaching staff, college, adult education.*

References

1. Pro zatverdzhennia natsionalnoi prohramy pravovoi osvity naselennia [On approval of the national program of legal education of the population]. *Ukaz Prezidenta Ukrainy № 992.* (2001). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992/2001#Text> [in Ukrainian].
2. Andrusyshyn R. M. (2016). *Pravove vykhovannia pratsivnykiv OVS: teoretyko-pravovyi vymir* [Legal education of police officers: theoretical and legal dimension]. (*Candidate's thesis*). Lviv. [in Ukrainian].
3. Artemov V. Yu. (2015). *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia deontologichnoi kompetentnosti fakhivtsiv iz orhanizatsii zakhystu informatsii z obmezhenym dostupom* [Theoretical and methodical bases of forming of deontological competence of specialists in the organizing of information protection with limited access]. (*Candidate's thesis*). Kyiv. [in Ukrainian].
4. Hurevych R. S. (2008). *Teoriia i praktyka navchannia v profesiino-tekhnychnykh zakladakh* [Theory and practice of teaching in vocational schools]. Vinnytsia: DOV «Vinnytsia». [in Ukrainian].
5. Kolomiets A. M., Mazaikina I. O. (2016). *Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov do zastosuvannia osobystisno-zorientovanykh tekhnolohii navchannia* [Pedagogical conditions of forming future foreign language teachers' readiness to use personality-oriented learning technologies]. *Naukovyi visnyk Pivdenno-ukrainskoho nats. ped. un-tu im. K. D. Ushynskoho. Pedahohichni nauky - Scientific Bulletin of the South-Ukrainian National ped. University named after K.D. Ushinsky. Pedagogical sciences*, (3), 53–59. [in Ukrainian].
6. Luzan P. H. (2004). *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv u vyschychk ahrarnykh zakladakh osvity* [Theoretical and methodical bases of forming students' of higher agrarian educational establishments educational and cognitive activity] (*Candidate's thesis*). Kyiv. [in Ukrainian].

7. Mykhniuk M. I. (2016). Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku profesiinoi kultury vykladachiv spetsialnykh dystsyplin budivelnoho profilu [Theoretical and methodical bases of developing professional culture of teachers of special disciplines of construction profile]. (*Candidate's thesis*). Kyiv. [in Ukrainian].
8. Mosia I. A. (2013). Formuvannya samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u protsesi zahalnoosvitnoi pidhotovky [Forming future skilled workers' self-educational competence in the process of general education]. (*Candidate's thesis*). Kyiv. [in Ukrainian].
9. Radkevych V. O. (2010). *Teoretychni i metodychni zasady profesiinoho navchannia u zakladakh proftekhosvity khudozhnoho profilu* [Theoretical and methodical bases of professional training in establishments of vocational education of art profile]. Nychkalo N. H. (Ed.). Kyiv: UkrINTEI. [in Ukrainian].
10. Frytsiuk V. A. (2017). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh pedahohiv do bezperervnoho profesiinoho rozvytku [Theoretical and methodical bases of future teachers' training for continuous professional development]. (*Candidate's thesis*). Vinnytsia. [in Ukrainian].
11. Shevchuk L. I. (2001). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin zakladiv proftekhosvity u systemi pisliadyplomnoi osvity [Developing professional competence of special disciplines teachers of vocational education institutions in the system of postgraduate education]. (*Candidate's thesis*). Kyiv. [in Ukrainian].
12. Iaroshynska O. O. (2015). Teoretychni ta metodychni zasady proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Theoretical and methodical bases of projecting educational environment of future primary school teachers' professional training] (*Candidate's thesis*). Zhytomyr. [in Ukrainian].
13. Hryshchenko L. V. (2020). Formuvannya pravovoi kultury maibutnikh uchyteliv u navchalno-vykhovnomu seredovyshchi pedahohichnoho koledzhu [Forming of future teachers' legal culture in the educational environment of the pedagogical college]. (*Candidate's thesis*). Sloviansk. [in Ukrainian].
14. Kovalenko D. V. (2015). Teoretyko-metodychni osnovy systemy bezperervnoi profesiino-pravovoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv [Theoretical and methodological bases of the system of continuous professional and legal training of engineers-teachers]. (*Candidate's thesis*). Kharkiv. [in Ukrainian].
15. Pidlisnyi Ye. V. (2019). Formuvannya pravovoi kultury maibutnikh bakalavriv z ekonomiky u protsesi fakhovoi pidhotovky [Forming of future bachelors' in Economics legal culture in the process of professional training]. (*Candidate's thesis*). Uman. [in Ukrainian].
16. Puhach V. M. (2020). Formuvannya pravovoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv okhorony zdorovia u protsesi fakhovoi pidhotovky [Forming of future healthcare managers' legal competence in the process of professional training]. (*Candidate's thesis*). Vinnytsia. [in Ukrainian].
17. Puhach S. S. (2020). Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z obliku i opodatkuvannia u systemi neperervnoi osvity [Theoretical and methodological principles of forming future specialists' in accounting and taxation legal competence in the system of continuous education]. (*Candidate's thesis*). Vinnytsia. [in Ukrainian].
18. Radkevych O. P. (2020). Teoretychni i metodychni osnovy rozvytku pravovoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoi osvity [Theoretical and methodical bases of developing legal culture of teaching staff from professional education establishments]. (*Candidate's thesis*). Kyiv. [in Ukrainian].
19. Slovyk ukrainskoi movy: u 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes.] (1970). *Instytut movoznavstva*. Bilodid I. K. (Ed.). (V. 10, 658 p.) Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
20. Shynkaruk V. I. (Ed.). *Filosofskyi slovyk* [Philosophical dictionary] (1973). Kyiv. [in Ukrainian].
21. Koreneva I. M. (2020). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv biologii do realizatsii funktsii osvity dlia staloho rozvytku [Theoretical and methodical bases of training future Biology teachers for realizing functions of education for sustainable development]. (*Candidate's thesis*). Hlukhiv. [in Ukrainian].
22. Manko V. M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannia u kursantiv profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin [Didactic conditions for forming cadets' professional and cognitive interest for special disciplines]. *Sotsializatsiia osobystosti - Socialization of the individual*, (2), 153-161. Kyiv: Lohos. [in Ukrainian].
23. Popadych O. O. (2013). Pedahohichni umovy pravovoho vykhovannia maibutnikh fakhivtsiv kompiuternoї haluzi [Pedagogical conditions of legal education of future computer field specialists]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: nauk.-metod. zhurnal - Pedagogy and psychology of vocational education: scientific and methodical magazine*, (1), 175-182. [in Ukrainian].
24. Sushentseva L. L. (2011). *Formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka* [Forming future skilled workers' professional mobility in vocational schools: theory and practice]. Nychkalo N. H. (Ed.). Kryvyi Rih: Vydavnychi dim. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 29.11.2021 р.

УДК: 378.046-021.64:005.336.2-027.561
DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-56-62

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

Гребеник Антон Олександрович
аспірант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: europulsek@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3051-5713

У статті розкриваються критерії сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту. Для мотиваційно-ціннісного, когнітивно-функціонального, рефлексивно-оцінювального критеріїв встановлено відповідні показники, що їх характеризують, рівні сформованості (елементарний, достатній, високий, творчий) та дібрано відповідний діагностичний інструментарій. Проаналізовані критерії, показники та рівні забезпечують визначення сучасного стану та динаміки формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту під час навчання в закладі вищої освіти.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, критерії, показники, рівні сформованості, діагностичний інструментарій, бакалавр залізничного транспорту.

Постановка проблеми. Розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту здійснюється в межах психолого-педагогічної діагностики педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі їх навчання в вищій школі широко висвітлені в працях Т. Алексеєвої, І. Зимньої, Е. Зеєра, О. Павлова, Е. Симанюка, О. Ткачук, А. Хуторського та ін. Формування фахових умінь і навичок у здобувачів освіти не розглянуто в роботах В. Жданової. Вивченню структури професійної компетентності та її компонентів присвятили свої праці С. Горань, І. Зимня, Л. Карпова, О. Коваленко, В. Курок, А. Нізовцев, О. Скібіна, В. Ягупов, та ін. Розробку моделі професійної компетентності інженера досліджував А. Нізовцев. Образ майбутньої професії інженера представила в своїх працях Н. Підбуцька. Умови реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі були предметом дослідження С. Трубачевої. Проте практично не дослідженими є питання визначення критеріїв та показників сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту.

Таким чином, **метою статті** є визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту.

Виклад основного матеріалу. Реформування освітньої галузі в цілому та професійної підготовки зокрема відбувається в межах розвитку трудового потенціалу в умовах євроінтеграції. Роботодавці очікують на зміну якісних характеристик майбутніх працівників, а відтак, і покращення підготовки майбутніх бакалаврів залізничного транспорту. Д. Січкарь, менеджер Комітету з логістики Європейської Бізнес Асоціації, за матеріалами журналу Mintrans (№6, грудень-січень 2020) зазначає, що «залізничні перевезення – важлива складова інфраструктури та економічної системи України, яка за останні двадцять років накопичила значний перелік проблем та дисбалансів» [7].

На нашу думку, «професійна компетентність майбутніх бакалаврів залізничного транспорту» – це інтегративна якість особистості, яка виявляється і формується в процесі професійного зростання здобувачів освіти та визначає її здатність до професійної діяльності в галузі залізничного транспорту.

Сучасні процеси глобалізації в масштабах світової економіки та євроінтеграційні процеси, які є актуальними для України, висувають нові вимоги як до самої залізниці та залізничних перевезень, так і до фахівців зазначеної галузі.

Розроблення механізму визначення стану сформованості професійної компетентності

майбутніх бакалаврів залізничного транспорту потребує з'ясування базових понять, до яких належать «педагогічне дослідження», «критерій», «показник», «рівень».

Наукова проблема – «питання, що потребує наукового вирішення; сукупність нових діалектично складних теоретичних або практичних питань, які суперечать існуючим знанням або прикладним методикам у конкретній науці та потребують вирішення за допомогою наукових досліджень» [1, с.12]. «Під педагогічним дослідженням розуміють процес і результат наукової діяльності, спрямовані на одержання нових знань про закономірності процесу навчання, виховання і розвитку особистості, про структуру, теорію, методику і технологію організації навчально – виховного процесу, його зміст, принципи, організаційні методи і прийоми» [2, с. 13].

Загальновідомо, що вимірювання – це виокремлення певних значень ознаки та встановлення відповідності певному реальному прояву числового значення.

У понятійному словнику теорії діагностики поняття «критерій» визначено як величину, що змінюється, набуваючи різних значень у різних випадках, або для різних моментів часу в рамках одного випадку, а також надають можливість визначати стан об'єкта діагностування [3]. «Показник» (від пізньолат. *indicator* – покажчик) – міра прояву критерію, його кількісна або якісна характеристика, що допомагає визначити різні стани конкретного об'єкта. При цьому критерій характеризується як якісно, так і кількісно певною групою показників [6].

Важливо розуміти вузькоспеціальне значення термінів «показник» і «критерій». У різних галузях науки ці загальнонаукові терміни набувають специфічного вияву: для природничо-математичних дисциплін вони, наприклад, носять певні числові значення, для гуманітарних можуть варіюватися залежно від кількості, наприклад, наукових підходів різних вчених у рівний час.

У ході нашого педагогічного дослідження під показниками ми розуміємо певні ознаки, за допомогою яких можна характеризувати критерії сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки під час навчання у закладі вищої освіти. Загальновідомо, що критерії відображають пріоритетні закономірності об'єкта; мають стійкі ознаки предмета; саме через критерії встановлюються зв'язки між складниками явища; критерії розкриваються через показники. Ступінь сформованості професійної компетентності в нашому дослідженні залежить від рівня прояву показників тощо.

Поняття «рівень» у дослідженні визначимо як ступінь якості. Аналіз практичного досвіду вишів та результати педагогічних досліджень науковців дозволив у ході дослідження виокремити мотиваційно-ціннісний, когнітивно-функціональний, рефлексивно- оцінювальний критерії, які є однойменними складникам професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту та дають змогу визначити рівень сформованості їх професійної компетентності.

За результатами аналізу науково-педагогічних публікацій зазначимо, що О. Дудник визначає три рівні сформованості професійної компетентності, а саме: високий, середній та низький [4]. Відрадно, що позиція автора співпадає з позицією багатьох науковців, які здебільшого визначають саме три рівні сформованості професійної компетентності. Водночас слід зазначити, що в процесі професійної діяльності рівень сформованості професійної компетентності підвищується. Адже саме фахова діяльність на ранніх етапах дозволяє привести у відповідність набуті теоретичні знання та реальні конкретні випадки їх прикладного застосування. І професійний досвід є тому вагомим підставою. Визначення у ході дослідження критеріїв та показників сприяло визначенню чотирьох рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту, зокрема, це – елементарний, достатній, високий, творчий. Однак у ході нашого дослідження творчий рівень не розглядається. Ураховуючи сучасні вимоги до працівників залізничної галузі необхідним є створення сприятливих умов під час навчання у вищій школі з метою забезпечення затребуваного рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів даної галузі.

При цьому зазначимо, що творчий рівень сформованості професійної компетентності фахівців залізничного транспорту в процесі професійної підготовки пов'язаний із

майстерністю професіонала, його високим наявним професійним досвідом. Таким чином, вести мову про творчий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів, здобувачів вищої освіти, не є доцільним. Досягнення творчого рівня – це перспектива професійної діяльності. Отже, в межах нашого дослідження увагу зацентовано на формуванні у майбутніх бакалаврів залізничного транспорту професійної компетентності на перших трьох рівнях (елементарний, достатній, високий).

Мотиваційно-ціннісний критерій визначається через наявність певних показників, а саме: потреби в систематичному пізнанні професійних новацій, можливих ризиків у ході професійної діяльності, усвідомленні майбутніми бакалаврами себе як керівників різних ланок залізничної галузі, важливості створення безпечних умов праці, потребово-ціннісних орієнтацій щодо забезпечення професійної діяльності, ініціативності та сформованості мотивів до розвитку власної професійної компетентності.

Елементарний рівень. Байдуже ставлення до виконання професійних зобов'язань, відсутність явного інтересу до вибору вагомішого, пріоритетнішого у нестандартних ситуаціях, індеферентна позиція щодо ініціативності на робочому місці.

Достатній рівень. Присутній стабільний інтерес до професійної діяльності та пізнання інноваційних технологій та можливих ризиків, наявне розуміння необхідності дотримання вимог безпеки життєдіяльності, частий прояв мотивів щодо підвищення рівня сформованості власної професійної компетентності, відсутня упередженість щодо питань, пов'язаних з підвищенням рівня управлінських та організаційних умінь, сформованість власної потреби в підвищенні кваліфікації, незначна мотивація до запобігання професійним невдачам та сприяння професійним успіхам.

Високий рівень. Усвідомлення необхідності формування потребово-ціннісних орієнтацій, проявляється зацікавленість у формуванні професійної компетентності, високий інтерес до проблем залізничної галузі з метою відслідковування процесу їх усунення, достатньо сформована потреба в професійному зростанні й безпеці діяльності, відсутня стереотипність у виявленні ініціатив щодо усунення наявних професійних проблем. Діяльність майбутніх бакалаврів залізничного транспорту характеризується відсутністю частих помилок з питань професійної діяльності.

Когнітивно-функціональний критерій визначає рівень володіння комплексом знань з професійної діяльності, що дозволяють здійснювати виконання особистих професійних обов'язків, аналіз ситуації з точки зору безпеки тощо. Це наявність системи спеціальних знань майбутнього бакалавра залізничного транспорту; розуміння специфіки діяльності; форм, методів та технологій реалізації запланованого й усунення загроз; знання особливостей організації професійної діяльності транспортної галузі, у тому числі на залізниці; знання та розуміння проблем даної галузі виробництва.

Охарактеризуємо рівні сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з позиції когнітивно-функціонального критерію за визначеними показниками.

Елементарний рівень. Відсутні знання щодо проблеми та особливості професійної діяльності в залізничній галузі; відсутні і основні, і резервні професійні наміри щодо підвищення рівня знань з розвитку даної галузі. Відсутнє також уявлення про можливі небезпеки під час виконання виробничих завдань. Недостатньо сформовані уміння з питань власного професійного розвитку. Відсутні знання про особливості проведення робіт з усунення ризиків у нестандартних ситуаціях на виробництві.

Обмежені знання щодо проблем і особливостей виробничого процесу. Відсутні знання понятійно-термінологічного апарату, необхідного для здійснення працезохоронної діяльності.

Достатній рівень. Переважно правильне розуміння стану та особливостей нестандартних ситуацій в залізничній галузі. Не знаходить відгуку пропозиція до здобувача вищої освіти щодо дискусійної розмови з фахових питань, хоча рівень теоретичної підготовки є достатнім. Недостатньо конкретні знання особливостей організації професійної діяльності, зокрема, щодо наявності певних ризиків та небезпек. Наявні фрагментарні знання щодо забезпечення управлінської й організаційної складової, а також безпеки під час професійної

діяльності.

Високий рівень. Спостерігається зміщення акцентів у бік систематичного підвищення здобувачем вищої освіти рівня знань з професійної діяльності, збереження життєдіяльності під час виробничого процесу, з основ організації професійної діяльності й управлінських процесів, можливих ризиків у професійній діяльності. Рівень знань щодо професійної діяльності транспортної галузі максимальний як для майбутнього бакалавра. Систематизовані знання щодо реалізації намірів професійної діяльності, безпечності в процесі виконання виробничих завдань дозволяють систематично аналізувати ситуації з точки зору безпеки. Уміння характеризуються системністю і частіше систематичною здатністю до перенесення в нові умови, навіть якщо вони є проблемними з елементами небезпеки та певного ризику. Проявляються знання, потрібні для впровадження інновацій і недопущення порушень з охорони праці, проведення профілактичної роботи. У майбутнього бакалавра наявні системні знання про безпечну організацію професійної діяльності.

Рефлексивно-оцінювальний критерій передбачає характеристику вмінь та досвіду практичного їх застосування для провадження професійної діяльності майбутніми бакалаврами. Володіння вміннями здійснювати аналіз нестандартних ситуацій, брати участь в організації та проведенні заходів під час вирішення нестандартних проблемних ситуацій, професійних ризиків та небезпек.

Елементарний рівень. Відсутність інтересу до рефлексії рівня професійної компетентності. Демонстрація відсутності власної мотивації щодо формування професійної компетентності. Недостатньо засвоєно способи вирішення професійних завдань. Уміння щодо усунення виробничих ситуацій нестандартного формату на виробництві відсутні. Спостерігаються суттєві труднощі у вирішенні професійних завдань з елементами ризику. За виникнення проблемної ситуації майбутній бакалавр залізничного транспорту знаходиться «у штопорі» та, як наслідок, є майже бездіяльним. Немає зіставлення виконуваних професійних дій з можливими ризиками. Епізодично проявляється рефлексивна позиція майбутніх бакалаврів щодо оцінки можливих факторів чи потенційних можливостей з реалізації стратегічного плану розвитку тощо. Формулювання висновків за результатами аналізу сильних і слабких сторін професійного комплексу викликає суттєві труднощі. Неспроможність виявляти недоліки в організації виробничої діяльності та безпосередньо заходів безпеки.

Достатній рівень. Спостерігається позитивна динаміка власної мотивації до рефлексії рівня професійної компетентності. Засвоєно алгоритм виконання конкретних професійних функцій під час виробничого процесу, але виникають труднощі в процесі вирішення нестандартних завдань, постановка яких викликає труднощі та частіше вирішується за участю керівництва. Проявляється бажання взяти участь у вирішенні питань щодо профілактики чи усунення професійних небезпек. Спроби нестандартного вирішення проблемних ситуацій з наявністю певних загроз частіше є вдалими. Частіша неспроможність встановити причини наявних недоліків. Проявляється достатня сформованість рефлексивної позиції майбутніх бакалаврів. Дії, що вимагають обґрунтування, викликають невпевненість та нерішучість. Здобувач вищої освіти не систематично проявляє бажання пошуку шляхів усунення небезпечної професійної ситуації. Спрямованість на побудову власної професійної кар'єри проявляється епізодично.

Високий рівень. Наявний високий інтерес до рефлексії рівня професійної компетентності. Володіння достатнім досвідом професійної діяльності майбутнього бакалавра залізничного транспорту. Професійне орієнтування з питань покращення виробництва під час виконання професійних завдань не викликає труднощів. У діяльності допускається досить незначна кількість помилок або вони взагалі відсутні. Здатність аналізувати діяльність, помічати недоліки, виявляти причину та усувати їх. Висока степінь ініціативності. Спрямованість на підвищення рівня сформованості власної професійної компетентності та самоосвіти щодо питань професійної діяльності майбутнього інженера залізничного транспорту. Часто передбачають результати своїх дій, планують діяльність, проводять профілактичні заходи з охорони праці в транспортній галузі. Систематично проявляється

спрямованість на побудову власної професійної кар'єри.

Засобами діагностики виступили анкетування, тестування, опитування, бесіди, зовнішнє спостереження, аналіз документів та результатів педагогічної діяльності, експертна оцінка тощо.

У ході нашого дослідження використовувалися методи опитування – бесіда, інтерв'ю, анкетування.

Бесіда розглядається як самостійний або додатковий метод дослідження. Отримання додаткових роз'яснень чи відповідей на цільові питання здійснюється саме під час бесіди, яка є усно-контактною формою комунікації. Бесіді передують певне її планування, виокремлення у відповідності до наміченого плану конкретних запитань, на які потрібно з'ясувати відповіді. У процесі бесіди відповіді не фіксуються. Проте під час її планування вони мають бути передбачуваними, адже від цього залежить її перебіг та результативність. Важливою є психологічна готовність до конструктивного діалогу під час бесіди, а також до адекватної реакції в разі її деструктивного перебігу.

Анкетування, на відміну від бесіди, передбачає збір інформації в письмовому вигляді. Одночасно допускається анкетування багаточисленного колективу респондентів. Розробка анкети відбувається поетапно.

Метод аналізу документів та результатів педагогічної діяльності. Даний метод віднесено до ефективних щодо збирання та аналізу первинної інформації. Важливим внеском у дослідження є робота з нормативними документами забезпечення освітнього процесу щодо підготовки бакалаврів залізничного транспорту, анкетами, звітами тощо. Вважаємо володіння нормативною базою щодо провадження підготовки бакалаврів залізничного транспорту важливим складником успішності дослідження.

Спостереження. В основі цього методу лежить цілеспрямоване сприйняття природної поведінки здобувачів/учасників освітнього процесу в педагогічній практиці. Активне чи пасивне, безпосереднє чи опосередковане спостереження планують, враховують обставини, визначають кількість об'єктів спостереження, призначають час, плануючи спостереження. Ми виокремлюємо такі його етапи: визначення мети, постановка завдань, вибір об'єкта спостереження, способу спостереження і реєстрації результатів, опрацювання отриманих результатів та їх аналіз.

З метою виявлення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту використовувався також метод *тестування*. Зазначимо, що результативність зазначеного методу на пряму залежить від майстерності в доборі питань, а також майстерності аналізу відповідей. Тож варто зважати на деяку суб'єктивність цього методу.

Метод експертних оцінок, який у процесі оцінювання явищ, що досліджуються, передбачає залучення компетентних людей в якості експертів, думки яких забезпечують об'єктивну його характеристику [5]. Серед експертів розрізняють фахівців у певній галузі науки або практики. Експертиза зазвичай вирішує завдання, які розподіляються на три групи, а саме: кількісна оцінка об'єктів за певною ознакою, упорядкування їх та класифікацію.

Під час оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту застосовувався *метод узагальнення незалежних характеристик* як різновид методу експертних оцінок. Результати, що були отримані, використовувались як для опису досліджуваного явища, так і для планування подальшого дослідження.

Висновки. Відповідно до структури професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту, яка включає в себе три взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-функціональний, рефлексивно-оцінювальний **виокремлюємо однойменні критерії**. Перший-мотиваційно-ціннісний критерій визначається такими показниками: мотиваційна готовність до реалізації професійних завдань і професійного саморозвитку; наявність потребово-ціннісних орієнтацій у контексті виконання складних спеціалізованих задач у сфері залізничного транспорту; сформованість професійних мотивів та фахово-орієнтованого мислення. Когнітивно-функціональний компонент розкривається у

таких показниках як теоретична, практична, психологічна підготовленість до професійної діяльності; виконання особистих професійних зобов'язань, аналіз ситуації з точки зору безпеки тощо. Рефлексивно-оцінювальний компонент характеризується рішучістю, відповідальністю, прогнозуванням безпечності; всебічною готовністю до ініціювання та ухвалення професійних рішень; спрямованістю на перспективу, здатністю досягати прогнозованих результатів, фахово-безпечним орієнтуванням. Визначено чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту, три з яких розглянуто в представленому дослідженні.

Таким чином, визначені в дослідженні показники, критерії та рівні забезпечать комплексне оцінювання сформованої професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту, визначення динаміки процесу її формування.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх проблемних питань процесу формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів залізничного транспорту в процесі фахової підготовки під час навчання у вищій школі. Подальшого дослідження потребують питання розробки моделі комплексу діагностичного інструментарію формування даної інтегративної якості особистості здобувачів освіти-- майбутніх бакалаврів залізничного транспорту.

Список використаної літератури

1. Президент: Сьогодні стартує наступний важливий напрямок «Великого будівництва» – нова українська залізниця [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.president.gov.ua/news/prezident-sogodni-startuye-nastupnij-vazhlivij-napryamok-vel-71505> Дата звернення: 15.11.2021р.
2. Важинський С. Е., Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень. К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. К.–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
5. Дудник О. М. Критерії, показники та рівні сформованості проофесійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 6 (320). С. 110–115.
6. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. К. Кондор, 2006. С. 71-74.
7. Новий український тлумачний словник. Близько 20000 слів і словосполучень / укл.: Н.Д. Кусайкіна, Ю.С. Цибульник; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. Х.: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2008. 608 с.

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF RAILWAY TRANSPORT

Hrebeyk Anton

Postgraduate Student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Developing professional competence of future bachelors of railway transport is carried out within the framework of psychological and pedagogical diagnostics of pedagogical process.*

Purpose. *The aim of the article is to determine the criteria, indicators, levels of professional competence of future bachelors of railway transport.*

Methods. *Theoretical and empirical methods were used: analysis and systematization; observation; written and oral interview; analysis, systematization, generalization were used.*

Results. *According to the professional competence structure of future bachelors of railway transport, which includes three interrelated components: motivational-value, personal-functional, reflexive-evaluative, criteria of the same name were singled out. The first, motivational-value, criterion is determined by the following indicators: motivational readiness for the implementation of professional tasks and professional self-development; needs and value orientations availability in the context of performing complex specialized tasks in the railway transport field; professional motives developing and professionally-oriented thinking. Personally-functional is revealed in such indicators*

as theoretical, practical, psychological readiness for professional activity; fulfillment of personal professional obligations, situation analysis from the safety point of view; professional activities implementation of the creative level. Reflexive-evaluative is characterized by determination, responsibility, safety forecasting; comprehensive readiness to initiate and make professional decisions; focus on the future, the ability to achieve predictable results, professionally safe orientation. Four levels of professional competence of future bachelors of railway transport (elementary, sufficient, high, creative) are determined. It should be noted that the creative level of professional competence of future bachelors of railway transport in the process of professional training is associated with the professional skill, high available professional experience. Thus, the study framework, attention is focused on the professional competence of future bachelors of railway transport at the first three levels (elementary, sufficient, high).

Originality. A diagnosis of the assessment of the level of professional competence of future bachelors of railway transport was carried out through the criteria separation (motivational-value, personal-functional, reflexive-evaluative), indicators and qualitative characteristics of levels (elementary, sufficient, sufficient, sufficient, sufficient) professional competence of future bachelors of railway transport in the process of professional training at the institution of higher education.

Conclusion. The indicators, criteria and levels defined in the research will provide a comprehensive assessment of the current professional competence of future bachelors of railway transport, to determine the dynamics of its developing process.

However, the study does not cover all issues of the process of professional competence developing of future bachelors of railway transport in the professional training process during their training at the institution of higher education. Further research is needed to develop a model of a set of diagnostic tools for this integrative quality shaping of the students' personality, future bachelors of railway transport.

Key words: competence, professional competence, criteria, indicators, competence levels, diagnostic tools, bachelors of railway transport.

References

1. Prezydent: Sohodni startuie nastupnyi vazhlyvyi napriamok «Velykoho budivnytstva» – nova ukrainska zaliznytsia [President: Today starts the next important direction of “Great Construction” – the new Ukrainian railway]. (2021). *The President of Ukraine. Official online representation*. URL: <https://www.president.gov.ua/news/prezident-sogodni-startuye-nastupnij-vazhlij-napryamok-vel-71505> [in Ukrainian].
2. Vazhynskyi S. E., Shcherbak T.I. (2008). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methods and organization of scientific research]. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia». [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym nauk ovtciam* [Pedagogical research: Methodological advice to young scientists]. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia». [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
5. Dudnyk, O. M. (2011). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Criteria, indicators and levels of professional competence of the future primary school teacher]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Journal of LNU named after Taras Shevchenko*, 6 (320), 110–115. [in Ukrainian].
6. Krushelnytska, O. V. (2006). *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methodology and organization of scientific research]. Kyiv: Kondor, 71-74. [in Ukrainian].
7. Dubichynskyi V.V., Kusaikina N.D., Tsybulnyk Yu.S. (Ed.). (2008). *Novyi ukrainskyi tлумachnyi slovnyk. Blyzko 20000 sliv i slovospoluchen* [New Ukrainian explanatory dictionary. About 20,000 words and phrases]. Kharkiv: Knyzhkovyi klub «Klub simeinoho dozvillia». [in Ukrainian].

Отримано редакцією 28.11.2021 р.

УДК: 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-63-70

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мусевич Руслан Юрійович

аспірант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: akademikusck@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-6110-5952

У статті розглянуто наукові погляди на впровадження гендерного підходу в освітній процес закладу вищої освіти. Здійснено порівняльний аналіз гендерного підходу з гендерно-нейтральним підходом та підходом «Участь жіноку процесі розвитку». Досліджено вітчизняний та закордонний досвід впровадження гендерного підходу в освітній процес закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Сформовано авторське бачення понять гендерний підхід та впровадження гендерного підходу в освітній процес. Піддано аналізу стан впровадження гендерного підходу в освітній процес закладів вищої освіти сектору безпеки і оборони України. Визначено специфіку та перешкоди у процесі впровадження гендерного підходу в закладах вищої освіти сектору безпеки та оборони України.

Ключові слова. Гендерний підхід, гендер, заклад вищої освіти, освітній процес, сектор безпеки і оборони, майбутні офіцери Національної гвардії України

Постановка проблеми. Серед основних завдань державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства є створення умов для забезпечення сталого розвитку самого громадянського суспільства. Для цього держава має здійснювати управлінську діяльність, важливе місце в якій належить адмініструванню на засадах гендерного підходу.

У Всесвітній декларації «Про вищу освіту для XXI століття» зазначається, що її мета – створення нового суспільства, яке не знає насильства й експлуатації. Тому на сьогодні важливим в плануванні та організації освітнього процесу, розробці й реалізації освітніх програм для підготовки здобувачів освіти різних освітніх рівнів є врахування гендерного підходу, який базується на партнерських засадах, паритетних можливостях жінок і чоловіків у різних сферах життєдіяльності.

Закріплення низки міжнародних норм одночасно зі створенням світових та європейських структур, що несуть відповідальність за впровадження гендерної рівності у всіх сферах життєдіяльності суспільства, свідчить про те, що це питання визначено пріоритетним і знаходиться у полі постійної уваги міжнародної спільноти, яка вбачає досягнення реального гендерного рівноправ'я однією з умов розвитку миру та соціального благополуччя. Разом з тим, практика показує, що в закладах вищої освіти здебільшого поширений статеворольовий підхід, який ґрунтується на розрізненні жінок і чоловіків за різними характеристиками і, відповідно, різних підходах до навчання особистості залежно від статі. Такий підхід веде до утвердження прихованої нерівності представників різної статі та закріплення у суспільній практиці гендерної упередженості, ініціювання гендерно-рольових конфліктів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми впровадження гендерного підходу в освітній процес присвячені праці як зарубіжних (М. Кімел, П. Фрейре, П. Бур-д'є, М. Макдональд) так і вітчизняних (С. Вихор, Т. Говорун, І. Іванова, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко, Л. Смоляр, О. Цокур, С. Матюшкової, Н. Ільченко, Н. Кононец, Н. Гендерник, Л. Шолохова, М. Поливянна, О. Шнирова, Н. Самойленко) вчених.

Так, на думку В. Кравця, гендерний підхід у освітньому процесі по суті є індивідуальним, інакше кажучи, таким, який дає змогу людині виявляти свою ідентичність.

О. Цокур та І. Іванова зазначають, що правильно організований та грамотно застосований гендерний підхід дасть змогу сформувати в здобувачів освіти гендерну самосвідомість та активізувати самореалізацію особистості через: усвідомлення абсолютної цінності прав чоловіків та жінок, свободи особистості; усвідомлення себе як особистості, здатної впливати на гендерну ситуацію в державі; розуміння рівноправної участі обох статей у політичному житті; лояльне і, разом з тим, вимогливе ставлення до обох статей; готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки; почуття власної гідності, толерантність,

плюралізм, здатність до компромісу. Л. Смоляр наголошує на тому, що гендерна освіта передбачає вивчення сукупності відносин жінок і чоловіків у суспільстві. О. Луценко зазначає, що гендерний підхід має розкривати наявні відмінності в освіті між юнаками й дівчатами, проблеми упереджень у змісті освітньої програми та гендерний дисбаланс у системі освіти загалом. Для цього необхідна подальша інтеграція гендерних досліджень у систему вищої освіти України.

На сьогоднішній день існує багато дослідження щодо врахування гендерного підходу в освітній процесі цивільних закладів вищої освіти, але досліджень в закладах вищої військової освіти на сьогодні недостатньо.

Таким чином, дослідники вважають, що впровадження гендерного підходу є важливою складовою узгодження української системи освіти з європейськими вимогами.

Формулювання мети статі. Мета роботи полягає в розкритті сутності гендерного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти та специфіки його впровадження в закладах вищої освіти сектору безпеки та оборони України з урахуванням вітчизняного та закордонного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Гендерний підхід, як ознака політичної, економічної та будь-якої іншої культури, полягає у врахуванні інтересів соціально-статевих груп суспільства. Суттю гендерного підходу визначається усвідомлення того, що суспільні явища по-різному впливають на чоловіків та жінок, викликають у них неоднакові реакції [1].

Загальне поняття гендерного підходу визначене в Наказі Міністерства соціальної політики України від 07.02.2020 № 86 - стратегія, що забезпечує врахування інтересів і досвіду жінок та чоловіків як невід'ємної складової планування, реалізації, моніторингу та оцінювання політики і програм у політичній, економічній, культурній і соціальній сферах для отримання жінками та чоловіками рівних благ.

Н. Самойленко вважає, що гендерний підхід можна розглядати як напрям дослідження, згідно з яким всі аспекти соціальності і культури можуть мати гендерний вимір. Базисом гендерного підходу є уявлення про те, що майже всі відмінності між статями, що традиційно вважаються природними, мають під собою не біологічне, а соціальне підґрунтя.

Перевага гендерного підходу в процесі навчання порівняно з традиційними підходами полягає у наданні здобувачам освіти можливості розвивати індивідуальні здібності й інтереси незалежно від належності до конкретної статі, протистояти негативним проявам гендерних стереотипів, сприяти розвитку гендерної чутливості, під якою ми розуміємо обізнаність здобувачів освіти з гендерною тематикою, формування у них егалітарного мислення, оволодіння навичками роботи з людьми з урахуванням стратегій гендерної рівності, здатність реагувати на порушення гендерних принципів.

Н. Ільченко та Н. Кононець вважають, що гендерний підхід – методологічний орієнтир дослідження освітньої теорії і практики, сутність: в оцінці невідповідності чи гендерної паритетності у взаємодії жінок і чоловіків, поясненні специфіки цієї взаємодії, ураховуючи багатоваріантний вплив усіх факторів суспільного життя; регулюванні й забезпеченні гендерного балансу через гальмування проявів сексизму і дискримінації, подолання гендерних стереотипів «фемінності» й «маскулінності»; підтримці змін та перетворень у становищі і статусі жінок та чоловіків, сприяттві утвердженню між ними справедливості і гуманізму й, зрештою, – створенні перспектив формування цивілізованого демократичного суспільства гендерної рівності; відповідності соціальному замовленню, системі цінностей, норм та уявлень суспільства про «жіноче» і «чоловіче» [2].

У глосарії і тезаурусі Європейського інституту з гендерної рівності поняття «гендер» розкривається як соціальні характеристики та можливості, пов'язані з буттям жінкою або чоловіком, зі стосунками між жінками та чоловіками, дівчатами та хлопцями, а також із відносинами поміж жінками та відносинами поміж чоловіками [3].

Ці характеристики, можливості та відносини будуються соціально та засвоюються через процеси соціалізації. Вони контекстно- та часозалежні та є мінливими. Гендер визначає, що саме очікується, допускається і цінується у жінок та чоловіків у певному соціальному та

культурному контексті. У більшості суспільств існують відмінності та нерівності між жінками та чоловіками у покладених на них обов'язках, здійснюваній ними діяльності, доступі до ресурсів та контролі над ними, а також у можливостях прийняття рішень.

Гендер є частиною ширшого соціокультурного контексту. Інші важливі критерії соціокультурного аналізу включають клас, расу, рівень бідності, етнічну групу та вік [3].

Академічний тлумачний словник української мови поняттю «підхід» дає таке визначення – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого -, що-небудь, ставлення до кого -, чого-небудь.

Також треба враховувати, що прийом – це певна сукупність дій, спосіб – це система прийомів і дій, а метод, в свою чергу, - сукупність способів та прийомів. Метод у найзагальнішому значенні – це система правил, принципів і прийомів підходу до вивчення явищ і закономірностей розвитку природи, суспільства і мислення або практичної перетворюючої діяльності люди.

Враховуючи вище зазначене можна зробити висновок, що «підхід» це метод розгляду чого-небудь, впливу на кого -, що-небудь, ставлення до кого -, чого-небудь. Отже, виходячи із понять «гендер» та «підхід» поняття «гендерний підхід» можна визначити як метод розгляду будь-якого процесу чи впливу на нього з урахуванням соціальних характеристик та можливостей жінок або чоловіків, стосунків між ними та серед них.

Цінність гендерного підходу полягає в тому, що гендерна рівність не розглядається як «окреме питання», а стає наскрізною складовою всіх напрямків діяльності. Жінки і чоловіки одночасно є і суб'єктами, і об'єктами. На відміну від гендерно-нейтрального підходу гендерний підхід не передбачає, що напрямки політики та втручань матимуть однаковий вплив на чоловіків та жінок, хлопців і дівчат.

Слід зазначити, що гендерний підхід відрізняється від підходу «Участь жінок у процесі розвитку», адже його відправним пунктом є ретельний аналіз ситуації розвитку, а не апіорні припущення щодо ролей та проблем жінок. З огляду на вищезазначене гендерний підхід має очевидну перевагу порівняно з гендерно-нейтральним підходом та підходом «Участь жінок у процесі розвитку».

Важливість впровадження гендерного підходу в освітній процес як системи науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей з урахуванням соціальних характеристик та можливостей жінок або чоловіків, стосунків між ними та серед них зазначено Законом України «Про освіту» [4].

Враховуючи п. 6 статті 6 Закону України «Про вищу освіту» [5] можна сказати, що суть впровадження гендерного підходу в освітній процес вищого військового навчального закладу (закладу вищої освіти із специфічними умовами навчання) полягає у впровадженні в систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості курсантів (слухачів, студентів), ад'юнктів шляхом формування та застосування їх компетентностей для подальшої служби ними на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з урахуванням соціальних характеристик та можливостей жінок або чоловіків, стосунків між ними та серед них.

Гендерний підхід в освіті почав активізуватись із впровадженням гендерної політики. В кожній державі цей процес розпочинався в різний час, з різною інтенсивністю, але із однаковою метою – забезпечення комплексного впровадження гендерної рівності та недискримінації до системи освіти та визначення шляхів спрямування розвитку освіти на системне дотримання гендерного підходу, що забезпечуватиме відповідність освіти світовим демократичним засадам.

Нам важливо вивчати і враховувати досвід впровадження гендерного підходу в освітній процес закладів вищої освіти країн світу хоча б тому, що у більшості країн Євросоюзу та НАТО цей процес розпочався щонайменше на 50 років раніше ніж в Україні. В нашій державі сьогодні зусилля щодо впровадження гендерних питань в освітній процес закладів вищої освіти зазвичай приймають форму додавання гендерних курсів / модулів до існуючих освітніх програм.

Із зарубіжного досвіду для нас представляє інтерес приклад Стокгольмського університету [6]. Стратегія реалізації гендерної політики для Стокгольмського університету є провідною для досягнення загальної мети національної політики щодо досягнення гендерної рівності: забезпечення рівних можливостей для жінок і чоловіків, зокрема, можливість проявити себе у різних сферах суспільного життя. Це означає, що проблема гендерної рівності стосується усіх процесів прийняття рішень на всіх рівнях та на кожному етапі їх прийняття.

Стокгольмський університет стратегічно працює з проектами, що стосуються владних повноважень і процесів прийняття як формальних так і не формальних рішень з метою покращення кар'єрних можливостей для жінок і, таким чином, забезпечення гендерної рівності в університеті.

Досвід Іспанії щодо впровадження гендерних питань у навчальні програми дещо складніший. Так, в Законі «Про рівність» (3/2007) зазначено, що робота щодо впровадження гендерної рівності повинна бути спрямована як на освітні програми, так і на наукові дослідження, а також повинні бути створені конкретні аспірантури. Закон «Про університет» (1393/2007) вимагає від університетів включати в навчальні програми зміст, що відповідає гендеру. Закон «Про науку, технології і інновації» (14/2011) вимагає прийняття гендерної перспективи до науково-дослідницької політики [7, с. 46].

В Каталонському державному університеті гендерний підхід викликає великий супротив. Більшість науково-педагогічних працівників це питання розглядають як неперіоритетні заходи. Управлінський персонал не має мінімальної гендерної компетенції, що перетворюється на недостатню політичну волю та економічну підтримку. Політика рівності залишається периферійною, а підрозділи, що відповідають за дотримання рівності, як правило, є недостатньо укомплектованими та некваліфікованими, а гендерні інноваційні програми не співпадають із світоглядом керівних кадрів, які відповідають за політику досліджень та викладання [8].

Позитивна риса німецької вищої освіти – це втілення на рівні окремих університетів політики рівних прав і можливостей. В основі політики німецького уряду щодо подолання гендерної нерівності у всіх сферах загалом і в освіті зокрема лежить ідея політики гендерної пріоритетизації. Гендерна пріоритетизація передбачає (ре)організацію, удосконалення, формування та оцінку політичних процесів у такий спосіб, щоб учасники та учасниці прийняття політичних рішень використовували гендерний підхід в усіх сферах суспільного життя. Вища освіта, сфера науки й досліджень не були осторонь цих процесів.

У Європейському університеті Віадрїни було засновано окремий орган, відповідальний за забезпечення гендерної рівності – Раду рівних можливостей. Ця структура відповідальна за втілення заходів, що сприяють становленню гендерної рівності в університеті, моніторинг та оцінку результатів, проведення тренінгів та відповідного навчання з питань рівних прав і можливостей. Рада рівних можливостей втілює чотири основні складники гендерної пріоритетизації: планування, імплементацію, моніторинг та оцінку результатів.

Управління університету, представництво факультетів, президії разом із відділом у справах сім'ї утворюють Раду рівних можливостей. Рада рівних можливостей координує ініціативи та заходи на гендерну тематику в рамках політики гендерної пріоритетизації. Зокрема, рада має менторські програми, ідея яких – підтримка жінок. Проводяться різноманітні тренінги на гендерну тематику для студенток і студентів усіх спеціальностей. Наприклад, розроблено майстер-клас із уживання гендерно нейтральної лексики для студентства із несупільних наук. Факультет культурології пропонує гендерні навчальні предмети, які може обирати студентство різних спеціальностей. Відбуваються навіть феміністичні фестивалі та конференції на гендерну й феміністичну тематику. Відкрито окремі консультаційні центри щодо освіти без бар'єрів на засадах рівних можливостей [9].

В Україні цей процес активізувався із здобуттям незалежності. Але сьогодні він зіткнувся із новими викликами: у світі спостерігається активне наростання протистояння як фемінізмів, так і гендерології (гендерознавству) загалом. А здобувачі освіти дуже жваво і активно реагують на вказані тенденції; не варто також ігнорувати російські «скреповські»

впливи, притаманні певною мірою цим територіям; на формування відповідної світоглядної парадигми впливає релігійний ренесанс, який переживає Україна, з відповідними релігійному світоглядові стереотипами жіночих і чоловічих ролей та патріархатними установами.

Активна фаза діяльності України щодо впровадження гендерного підходу у вищу освіту, на нашу думку, розпочалась починаючи з 2018 року. Особливо прогресивним в цьому напрямі став сектор безпеки і оборони України. Поштовхом для цього стала російська агресія проти України. Виникла нагальна потреба в залученні професійних навиків як жінок так і чоловіків. Законодавство України на той момент не було готове до цього. Так, у Тимчасовому переліку штатних посад рядового, сержантського і старшинського складу, затвердженому наказом Міністерства оборони України від 27 травня 2014 року № 337 було передбачено, що жінки можуть обіймати лише посади: медичного персоналу, зв'язківців, бухгалтерів, діловодів, кухарів ...) [10].

Жінки не мали можливості офіційно займати бойові посади, а ті жінки-добровольці, які стали на захист держави призначались на небойові посади. Це негативно вплинуло як на цих жінок так і на їх сім'ї, особливо на ті сім'ї в яких жінки загинули.

Рушійним кроком до впровадження гендерного підходу в освітній процес закладів вищої освіти сектору безпеки і оборони стала розробка у 2018 році та подальше впровадження «Методичних рекомендацій з інтеграції гендерних підходів у систему підготовки фахівців для сектору безпеки і оборони України».

У 2020 році Вчені Ради 22 закладів вищої освіти сектору безпеки і оборони України, затвердили рішення щодо застосування в освітньому процесі Методичних рекомендацій. В цих рекомендаціях виділений окремий розділ 5 «Гендерні підходи в освітніх практиках СБО», в якому містяться теоретичні, практичні та дидактичні матеріали та поради.

Впродовж квітня-травня 2021 року відбулися он лайн семінари під час яких були представлені Методичні рекомендації та розкриті питання щодо методики оцінки потреб та можливостей закладів вищої освіти у впровадженні гендерного підходу. Цільовою аудиторією стали керівники освітніх та методичних підрозділів, керівники кафедр та факультетів (інститутів), викладачі/чки навчальних закладів вищої освіти сектору безпеки та оборони (СБО), а також представники/ці Міноборони, ЗСУ, МВС, НГУ, ДПСУ, ДСНС, НПУ, ДСОУ, СЗРУ, СБУ.

Відтак, у закладів сектору безпеки і оборони з'явилась можливість активно впроваджувати гендерний підхід в освітній процес. Зокрема, в Національній академії Національної гвардії України у процесі підготовки здобувачів освіти на освітніх програмах різних рівнів на гендерні питання виділялось: в 2018-2019 навчальному році 54 години, в 2020-2021 навчальному році 212,5 години, а в 2021-2022- 293 години. (Таблиця 1)

Таблиця 1

**Аналіз включення гендерного компоненту
в освітні програми закладів вищої освіти сектору безпеки і оборони України**

№ з/п	Критерії оцінки	Заклади вищої освіти					
		НАНГУ	НАДПСУ	ДДУВС	ДЮІ	ХНУВС	Разом
1.	Окремі дисципліни з гендерної тематики (к-ть дисциплін / годин)	-	-	4/300	5/450	1/120	10/870
2.	Окремі теми з гендерної тематики в межах дисциплін (к-ть годин)	212,5	476	32	80	216,5	1017
3.	Всього годин	212,5	476	332	530	336,5	1887
4.	Включення гендерного компоненту до освітньо-професійних, освітньо-наукових програм (кількість програм)	19	16	3	3	14	55

На сьогодні гендерний компонент активно включається до змісту гуманітарних дисципліни та поза аудиторних заходів, таких як: гендерний квест; фестиваль театрів «Гендер в дії»; програма жіночого менторства для дівчат, які навчаються в військових ліцях; конференції; екскурсії до гендерного центру тощо.

Висновки. Дослідження сутності гендерного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти дає можливість зазначити, що він стає важливим інноваційним чинником формування державної політики щодо підвищення конкурентоспроможності країни, розвитку громадянського суспільства в контексті євроатлантичної інтеграції та підвищення рівня її національної безпеки шляхом підготовки гендерно компетентних фахівців в закладах вищої освіти сектору безпеки і оборони.

Специфіка його впровадження в закладах вищої освіти сектору безпеки та оборони України полягає у пошуку найбільш оптимальних шляхів реалізації державної гендерної політики з урахуванням вітчизняного та закордонного досвіду.

Основною перешкодою в цьому процесі на нашу думку є гендерні стереотипи, що склалися в суспільстві і вони сьогодні найбільше заважають процесу активного запровадження міжнародних стандартів в частині реалізації конституційних прав, свобод і законних інтересів громадян.

Список використаної літератури

1. Словник гендерних термінів, присвячений основній термінології в галузі гендеру та фемінізму URL: <http://a-z-gender.net/ua/> (дата звернення 23.07.2021).
2. Гендерний підхід у педагогіці : електронний посіб. для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів освітнього ступеня «магістр» (денна форма навчання) спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка /укладачі: О.Ю. Ільченко, Н.В. Кононець. – Полтава, 2020. – 58 с. bvdsa\
3. Глосарій і тезаурус Європейського інституту з гендерної рівності / Ред. кол. М. Бабак, О. Давліканова, М. Дмитрієва, М. Козир, Л. Компанцева, К. Левченко, М. Скорик, О. Сулова; оновл. вид. Київ : «Вістка», 2021. 170 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 року. База даних «Законодавство України»/ВР України, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>(дата звернення 23.07.2021)
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року № 1556-VII. База даних «Законодавство України» / ВР України, URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.(дата звернення 23.07.2021).
6. Руслан Мусевич, гендерний підхід в організації діяльності університетів Швеції (Стокгольмський університет). Сучасні стратегії гендерної освіти в умовах євроінтеграції : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 10–11 вересня 2020 р. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка ; за заг. ред. В. П. Кравця, О. М. Кікінежді. Тернопіль : ТНПУ, 2020. 288 с.
7. Методичні рекомендації з інтеграції гендерних підходів у систему підготовки фахівців для сектору безпеки і оборони України / Олена Волобуєва, Алла В'яткіна, Світлана Ганаба та ін. Київ: ФОП Клименко Ю. Я., 2021. 292 с.
8. European Journal of women's studies. Resistance to main streaming gender into the higher education curriculum. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1350506816688237>. (дата звернення 23.07.2021).
9. Povaĥa. Гендерна рівність у вищій освіті Німеччини: як втілюють політику рівних прав і можливостей. URL: <https://povaha.org.ua/henderna-rivnist-u-vyschij-osviti-nimechchynu-yak-vtilyuyut-polityku-rivnyh-prav-i-mozhlyvostej/>. (дата звернення 23.07.2021).
10. Тимчасовий перелік штатних посад рядового, сержантського і старшинського складу, затверджений наказом Міністерства оборони України від 27 травня 2014 року № 337, зареєстрованого у Міністерстві юстиції України 10 червня 2014 року за № 600/25377. Офіційний вісник України, 2014. № 53. С. 142.

GENDER APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Musevych Ruslan

Postgraduate Student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,

Introduction. *The article considers scientific views on the gender approach, concepts and gender. Based on the concepts of «gender» and «approach» the author's vision concept of «gender approach» is shaped, namely as a method of consideration any process or influence on it, taking into account the social characteristics and capabilities of women or men, relations between them and among them.*

It is determined that the value of the gender approach lies in the fact that gender equality is

not considered as a «separate issue», but becomes a cross-cutting component of all activities. It is noted that the gender approach differs from the gender-neutral approach and women's participation in the development process. It has been established that the gender approach does not assume that policies and interventions will have the same impact on male and female.

The author's concept definition of the »implementation of a gender approach in the educational process« is also shaped. It is determined that this is the process of realization into the system of scientific-methodical and pedagogical measures aimed at personality development through the building and application of its competencies taking into account the social characteristics and capabilities of male and female, relations between them and among them.

It is determined that the essence of the gender approach introduction in the educational process of higher military education institution is to implement in the system of scientific-methodological, pedagogical measures aimed at developing the personality of cadets (students), associate professors by building and applying their competencies for further service in the positions of officers (sergeants, petty officers) or commanders, taking into account the social characteristics and capabilities of male and female, the relationship between them and among them.

Ukrainian and foreign experience of gender mainstreaming in the educational process of higher education institutions is studied. The gender approach implementation condition in the educational process of higher education institutions of the security and defence sector of Ukraine is analyzed.

According to the results of the study, the author concludes that the gender approach is becoming an important innovative factor in shaping public policy to increase the country's competitiveness and the development of civil society in the context of European integration. In order to more actively implement the standards of European Union in terms of realization of constitutional rights, freedoms and legitimate interests of citizens, as well as overcoming gender stereotypes that are common in society and accelerating gender transformation, it is advisable to constantly improve the gender approach.

Purpose. *The aim of the article is to reveal the essence of the gender approach in the educational process of Higher Education Institutions and the specifics of its implementation in Higher Education Institutions of the security and defence sector of Ukraine, taking into account Ukrainian and foreign experience.*

Methods. *A set of general scientific, pedagogical and psychological methods of theoretical and empirical research were used.*

Results. *The study of the essence of gender approach in the educational process of Higher Education Institutions allows to note that it creates an innovative factor of state policy to increase the country's competitiveness, civil society development in the context of Euro-Atlantic integration and increase its national level by training gender-competent specialists in higher education. security and defence.*

Conclusion. *The material of the article allows to conclude that the specifics of the implementation of the security and defence sector of Ukraine in Higher Education Institutions is to find the most optimal ways to implement state gender policy, taking into account Ukrainian and foreign experience. The author considers that the main obstacle in this process is the gender stereotypes that have developed in society and today they hinder the process of active implementation of international standards in terms of realization of constitutional rights, freedoms and legitimate interests of citizens.*

Key words: *Gender approach, gender, higher education institution, higher military educational institution, educational process, security and defence sector, future officers of the National Guard of Ukraine.*

References

1. *Slovník genderných terminů, prysviachenyi osnovnii terminologii v haluzi genderuta feminizmu [Dictionary of gender terms, dedicated to the basic terminology in the field of gender and feminism]. URL: <http://a-z-gender.net/ua/>. [in Ukrainian].*
2. *Ilchenko O. Iu., Kononets N. V. (Ed.). (2020). Hendernyi pidkhid u pedahohitsi: elektronnyi posib. dlia samostiinoi roboty ta dystantsiinoho navchannia zdobuvachiv osvithnoho stupenia «mahistr» (denna forma navchannia) spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky, haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika [Gender approach in pedagogy: electronic*

tool for independent work and distance learning of applicants for the degree of «master» (full-time form of study) specialty 011 Educational, pedagogical sciences, fields of knowledge 01 Education / Pedagogy. Poltava. [in Ukrainian].

3. M. Babak, O. Davlikanova, M. Dmytriieva, M. Kozyr, L. Kompantseva, K. Levchenko, M. Skoryk, O. Suslova. (Ed.). (2021). *Hlosarii i tezaurus Yevropeiskoho instytutu z gendernoi rivnosti [Glossary and thesaurus of the European Institute for Gender Equality]*. Kyiv: Vistka. [in Ukrainian].

4. *Pro osvitu (Zakon Ukrainy)* [Law of Ukraine «On Education»] № 38-39 of September 5, 2017. Database «Legislation of Ukraine». Verkhovna Rada of Ukraine. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

5. *Pro vyshchu osvitu (Zakon Ukrainy)* [Law of Ukraine «On Higher Education»] № 1556-VII of July 1, 2014. Database «Legislation of Ukraine». Verkhovna Rada of Ukraine» URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 # Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text). [in Ukrainian].

6. Musevych Ruslan (2020) *Gendernyi pidkhid v orhanizatsii diialnosti universytetiv Shvetsii (Stokholmskyi universytet)* [Gender approach in the organization of Swedish universities (Stockholm University)]. Modern strategies of gender education in the conditions of European integration: collection of materials of the International scientific-practical conference. September 10–11, 2020, Ukraine, Ternopil: Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian].

7. Olena Volobuieva, Alla Viatkina, Svitlana Hanaba ta in. (2021). *Metodychni rekomendatsii z intehratsii gendernykh pidkhodiv u system pidhotovky fakhivtsiv dlia sektoru bezpeky i oborony Ukrainy [Methodical recommendations on the integration of gender approaches into the system of training specialists for the security and defense sector of Ukraine]*. Kyiv: FOP Klymenko Y. Y. [in Ukrainian].

8. European Journal of women's studies. Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1350506816688237>.

9. Martseniuk T. (2016). *Genderna rivnist u vyshchii osviti Nimechchyny: yak vtiliuiut polityku rivnykh prav i mozhlyvostei* [Gender equality in higher education in Germany: how the policy of equal rights and opportunities is implemented]. *Respect. Website of the campaign against sexism in the media and politics*. URL: <https://povaha.org.ua/henderna-rivnist-u-vyschij-osviti-nimechchyny-yak-vtilyuyut-polityku-rivnyh-prav-i-mozhlyvostej/>. [in Ukrainian].

10. Tymchasovy perelik shtatnykh posad riadovoho, serzhantskoho i starshynskoho skladu, zatverdzhenyi nakazom Ministerstva oborony Ukrainy vid 27 travnia 2014 roku № 337, zareiestrovanoho u Ministerstviy ustyttsii Ukrainy 10 chervnia 2014 roku za № 600/25377. Ofitsiyni visnyk Ukrainy [Provisional list of full-time, sergeant and non-commissioned officer positions, approved by the order of the Ministry of Defense of Ukraine dated May 27, 2014 № 337, registered with the Ministry of Justice of Ukraine on June 10, 2014 for № 600/25377]. *Official Gazette of Ukraine – Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 53, 142. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 20.11.2021 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 373.3.016:811.161.2(075.2)

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-71-77

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Вашуленко Микола Самійлович

академік Національної академії наук України,

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: vashulenkoms@ukr.net

ORSID ID: 0000-0001-6332-6604

У статті розкрито лінгвометодичні засади створення підручників з української мови як мови навчання нового покоління для початкових (2–4) класів; визначено основні лінгводидактичні принципи реалізації мовленнєвого розвитку і мовної освіти в нових підручниках як важливого аспекту початкового навчання української мови; висвітлено шляхи, якими має реалізуватися компетентнісний підхід до мовної освіти у створених підручниках. Звернуто увагу на те, що в новому змісті початкової мовної освіти особливої ваги надано відображенню міждієвних мовних зв'язків. Обґрунтовано авторську позицію, яка полягає в тому, що мовно-мовленнєві знання й уміння, яких молодші школярі набувають у початковій школі, повинні бути науково достовірними, вони не можуть суперечити тим відомостям, які учні здобуватимуть на наступних етапах навчання – в основній і старшій школі. Визначено, що більшість мовленнєвих і мовних завдань у підручниках має пропонуватися саме з метою комунікації (спілкування).

Представлено покладену в основу нових підручників з української мови для початкових класів педагогічну технологію, яка ґрунтується на зв'язному тексті. Доведено, що текстова основа у вивченні як мовної теорії, так і виробленні мовленнєвих знань, потребує посиленої уваги до формування в учнів компетентнісно орієнтованих умінь: слухати і розуміти; сприймати інформацію; сортувати її; виділяти головне й утримувати його в пам'яті, орієнтуючись на логіко-сміслові частини під час його відтворення та виконання мовно-мовленнєвих завдань. Висвітлено концептуальні засади, що стосуються ілюстративного складника підручників,

Ключові слова: українська мова, початкова школа, підручник з української мови, лінгвометодичні засади, учні початкової школи, комунікативна компетентність, мовленнєвий розвиток, мовна освіта, мовленнєва діяльність.

Постановка проблеми. Курс української мови – важливий складник загального змісту початкової освіти, оскільки він є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. На уроках української мови як мови навчання не тільки поповнюються спеціальні знання молодших школярів з мови і мовлення, а й реалізуються важливі виховні завдання, складається сучасна мовна особистість. Засобами шкільного підручника в учнів формується ставлення до рідної мови, історії, культури і літератури свого народу, започатковуються риси громадянина, патріота. «Мова, – писав В.О.Сухомлинський, – духовне багатство народу. Скільки я знаю мов, стільки разів я людина, говорить народна мудрість. Та багатство, втілене в скарбниці мов інших народів, лишається для людини неприступним, якщо вона не оволоділа рідною мовою, не відчула її краси. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова» [8, с. 201– 202].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. У низці досліджень із проблем підручникотворення в галузі української лінгводидактики (Біляєв О.М., Гудзик І.П., Мацько Л.І., Омельчук С.А., Пентилюк М.І., Скуратівський Л.В., Хорошковська О.Н., Шелехова Г.Т.) визначено основні функції підручника з української мови як мови навчання:

- є основним дидактичним засобом реалізації навчальної програми;
- формує мотивацію до вивчення мови;
- реалізує на мовному матеріалі ключову компетентність *уміння вчитися*;
- формує продуктивні способи свідомого оперування мовними знаннями (*мовно-мовленнєву компетентність*);
- виховує мовну особистість.

У статті поставлено **за мету** розкрити лінгвометодичні засади створення підручників з української мови як мови навчання нового покоління для початкових (2–4) класів.

Виклад основного матеріалу. Наша мета полягає у формуванні *комунікативної компетентності* молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань. З огляду на зазначене до нової програми з української мови, крім традиційних мовних знань, умінь і навичок, уведено нові елементи змісту, а саме: формування особистісного досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу в цілому і до мовленнєвої дійсності зокрема. Слід узяти до уваги, що набуті в початкових класах особистісні якості, пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу подальшого навчання, виховання і розвитку підлітків і старшокласників, а й значною мірою зумовлюють практичну, громадську і професійну діяльність дорослої людини. Важливим є те, що зазначені нові компоненти змісту вперше мають стати об'єктами контролю й оцінювання з виявленням обов'язкових результатів, які закладено в Державному стандарті навчання української мови, а тому їхній зміст повинен знайти повне відображення в нових підручниках і виявлятися на всіх без винятку уроках з української мови.

У новій програмі з української мови для початкових класів чітко виділено два взаємозв'язаних складники – *мовленнєвий розвиток учнів і їхня мовна освіта*. Тому основні лінгводидактичні принципи реалізації цього важливого аспекту початкового навчання української мови в нових підручниках є такі:

- забезпечення органічного зв'язку мови і мовлення, мовлення і мислення, постійне тренування учнів у висловлюванні думок;
- мовні знання – не самоціль, а засіб формування й удосконалення структури думки, що виявляється в побудові висловлювань;
- знання, уміння і навички розглядаються як умова і компонент розвивального навчання, як основа формування в учнів *мовно-мовленнєвої компетентності*.

Компетентнісний підхід до мовної освіти має реалізуватися в підручниках нового покоління такими шляхами:

- мотивуванням корисності і необхідності окремих знань і мовленнєвих умінь, правил мовленнєвої поведінки не тільки в навчальній діяльності, а й у повсякденному житті;
- завданнями на розв'язання різних ситуацій спілкування і поведінки, у яких може опинитися 7–9-річна дитина;
- вербальними настановами типу: «Це корисно знати!», «Запам'ятай!», «Пригадай!», «Взьми до уваги!», «Використовуй у своєму мовленні!» та ін.

Нові підручники враховують те, що сучасний процес удосконалення змісту і методів навчання української мови в початковій школі ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема на теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом якої є закономірності сприйняття, відтворення і власного створення висловлювань. Тому в новому змісті початкової мовної освіти особливої ваги надано відображенню *міжрівневих мовних зв'язків* – методичному принципу, сформульованому Т. Г. Рамзаєвою, який полягає в доцільності і

продуктивності вивчення в початкових класах усіх сторін (рівнів) мовної системи у їхньому взаємозв'язку [7].

У сучасній лінгвістичній науці «найчастіше виділяють чотири основних рівні мовної системи: фонологічний (одиниця – *фонема*), морфологічний (одиниця – *морфема*), лексичний (одиниця – *лексема*) та синтаксичний (одиниця – *речення*). Названі рівні мають ієрархічні відношення: одиниці кожного попереднього рівня є будівельним матеріалом для одиниць наступного рівня» [10, с. 513]. Діалектична єдність існуючих рівнів мовної системи виражається в комунікативній функції мови, де кожен із зазначених компонентів органічно взаємопов'язаний з іншими. Взаємозв'язки в мові є об'єктивні і представлені вони різноманітними видами і формами свого вияву. Для теорії і практики навчання української мови в початкових класах особливого значення набуває забезпечення таких міжрівневих зв'язків, які б у загальних рисах відображали живу природу мовної системи з урахуванням *дидактичних принципів науковості і доступності* в їхньому тісному взаємозв'язку та лінгводидактичного принципу *навчально-методичної доцільності*.

Розширення і поглиблення від класу до класу навчального змісту, що стосується основних одиниць мовної системи, вироблення на цій основі мовно-мовленнєвої компетентності забезпечить реалізацію принципу *наступності* в рамках початкової школи та принципу *перспективності*, зорієнтованої на основну і старшу школу. Наша авторська позиція полягає в тому, що мовно-мовленнєві знання й уміння, яких молодші школярі набувають у початковій школі, за всієї їхньої елементарності, з огляду на вік та реальні можливості й потреби 6–9-річних дітей, повинні бути науково достовірними, вони не можуть суперечити тим відомостям, які учні здобуватимуть на наступних етапах навчання – в основній і старшій школі.

З орієнтацією на нову мету навчання мови – *формування й удосконалення вмінь і навичок володіння мовою в усіх формах, видах і типах мовленнєвої діяльності* – постає необхідність змінити передусім структуру цього предмета. Учитель початкових класів має допомогти школярам усвідомити, що вони повинні говорити і писати зрозуміло для інших, що існують *спеціальні правила (норми)*, яких необхідно дотримуватись. А тому традиційних знань із фонетики і граматики недостатньо, щоб повноцінно користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього слід знати і застосовувати в мовленні ще й найважливіші *соціальні, ситуативні та контекстуальні правила* і зважати на них. Існують норми комунікативної компетенції: *що саме? де? коли? як говорять і мають говорити люди в тих чи інших ситуаціях*. Саме вони зможуть забезпечити кожному випускникові загальноосвітньої школи важливу для їхньої життєдіяльності загальну *мовленнєву компетентність*.

Тому підручники в доступній формі повинні ознайомити молодших школярів з цими правилами, вчити користуватися ними в повсякденному житті, тобто не тільки в навчальній, а й у позакласній і позашкільній різнобічній учнівській діяльності, важливим і обов'язковим супровідним складником якої в більшості випадків є мовленнєва діяльність.

Виходячи з принципу змістового узагальнення, нові підручники з української мови для 2–4 класів побудовано з безпосередньо взаємопов'язаних розділів: «Текст», «Речення», «Слово. Значення слова. Будова слова. Частини мови». Такий підхід до структурування шкільного мовного курсу значною мірою забезпечує його *функціональність* – оскільки мовні одиниці нижчого рівня функціонують у структурі одиниць вищого рівня.

Ми дотримуємось у цьому відомого в педагогічній психології принципу змістового узагальнення. Цей принцип, визначений В.В. Давидовим, полягає в тому, що «засвоєння знань загального й абстрактного характеру передують ознайомленню з більш частковими і конкретними знаннями – останні мають бути в и в е д е н і з перших як зі своєї основи» [4, с. 397].

У підручнику для 2 класу, за пропозиціями частини вчителів, структурування загального змісту розпочато з розділу «Звуки і букви». Після нього закладений у програмі зміст навчання може структуруватися по-різному. Тому подаємо після «Звуки і букви» розділи

в такій послідовності: «Слово. Значення слова», «Слова – назви (предметів, ознак, дій, чисел)», «Речення», «Текст».

Перед початковою мовною освітою стоїть проблема забезпечити насамперед усвідомлення учнями *комунікативної функції* мови. А тому більшість мовленнєвих і мовних завдань у підручниках має пропонуватися саме з метою комунікації (спілкування). Сюди належать і створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями коротких монологічних і діалогічних висловлювань, і розвиток мотивації до таких висловлювань, орієнтування їх на слухача або читача, і вироблення вмінь накопичувати для цього мовний матеріал, і робота над удосконаленням власних висловлювань. З цією метою періодично підручники пропонуватимуть учням здійснити «Хвилинку спілкування» на теми, близькі й зрозумілі і, крім того, життєво важливі для учнів. Постійними рубриками в підручниках з мови мають стати «Слово про слово», «Так ми говоримо», «А ти знаєш?», у яких розкрито лексичне значення нових слів, зокрема термінів, наводяться зразки нормативного вживання слів, їхніх граматичних форм, окремих виразів, фразеологізмів тощо.

Важливо взяти до уваги, що в роботі над центральним розділом початкового курсу «Слово» опрацювання кожної частини мови програмою передбачено в двох аспектах: спочатку учнями засвоюватимуться лексичні характеристики певної частини мови (наприклад, іменники бувають багатозначні, вони можуть бути вжиті в прямому або в переносному значеннях, серед них є синоніми, антоніми, омоніми), а потім паралельно має здійснюватися робота над лексико-граматичними і суто граматичними категоріями цієї частини мови, з обов'язковим виявленням їхніх функціональних значень у реченні і тексті.

Істотним недоліком традиційної системи навчання мови було розрізнене засвоєння молодшими школярами знань, що належать до різних рівнів мовної системи, а також відсутність їхньої функціональної спрямованості. Причина цього у слабкій опорі на текст. В основу нових підручників з української мови для початкових класів покладено *педагогічну технологію*, яка ґрунтується на зв'язному тексті. Текстова основа у вивченні як мовної теорії, так і виробленні мовленнєвих знань, потребуватиме посиленої уваги до формування в учнів компетентісно орієнтованих умінь: *слухати і розуміти; сприймати інформацію; сортувати її; виділяти головне й утримувати його в пам'яті, орієнтуючись на логіко-сміслові частини під час його відтворення та виконання мовно-мовленнєвих завдань*.

У сучасній методиці текст з будь-якого предмета (математики, природознавства, музичного мистецтва) слід розуміти не як пакет, із якого можна здобути певну інформацію, а як своєрідний діалог між його творцем і читачем або слухачем. Творець тексту, мовець, у тому числі й школяр, має орієнтуватися передусім на *адресата мовлення*: у чомусь його переконувати, щось доводити, описувати, розкриваючи істотні ознаки предмета, явища, події, про щось розповідати так, щоб слухач (читач) одержав чітке уявлення про мету і зміст сприйнятого висловлювання. У результаті такої роботи може бути створено тексти різних типів – *розповіді, описи і міркування*. Такий, по суті, діалогічний підхід до творення текстів необхідно виробляти в учнів і під час роботи над їхніми власними висловлюваннями.

Саме тому в доборі текстів для нових підручників ми, автори, орієнтуємося на читача 6–9-річного віку. Адже не всі твори, написані письменниками навіть на дитячу тематику, можуть бути успішно сприйняті дітьми. Дібраний текст вправи для підручника з української мови повинен дати вчителю можливість організувати роботу над ним **в аспекті всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності**: учні сприймають текст на слух і в процесі бесіди засвідчують його розуміння, читають, відпрацьовуючи необхідні якості читання, відтворюють його зміст уголос, співвідносять відтворене з авторським оригіналом, уточнюють, здійснюють само- або взаємооцінку, за потреби записують його повністю або частково. Відповідно до виучуваної мовної теми учитель на основі цього тексту має можливість запропонувати учням цілий комплекс завдань, метою яких є спостереження і виявлення функціональної ролі тієї чи іншої мовної одиниці, її лексичної чи граматичної категорії в тексті, у структурі висловлювання. Крім цього, учитель-класовод, з огляду на потреби класу, окремих учнів, сам

спроможний буде дібрати за його змістом додаткові завдання, які дадуть йому можливість забезпечити *особистісно орієнтований підхід до навчання*.

У процесі розроблення нових програм з української мови взято до уваги положення сучасної дидактики про те, що навчальний зміст будь-якого шкільного предмета не повинен бути скороченим і спрощеним віддзеркаленням курсу відповідної науки. Він має враховувати насамперед її провідну мету шкільного вивчення. Саме тому початковий (та і весь шкільний) курс української мови, маючи за мету не системну професійну лінгвістичну освіту, а передусім мовленнєвий розвиток школярів, складається з таких змістових ліній: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища», – зміст яких чітко окреслено Державним стандартом початкової освіти і типовими освітніми програмами Нової української школи. Кожна із зазначених ліній набула в нових програмах відповідного змістового наповнення і повинна здобути своє місце в підручниках, а відтак – практично на кожному уроці.

Якщо порівняти зміст нової програми зі змістом попередньої, то побачимо особливо помітне розширення і конкретизацію матеріалу, спрямованого на формування громадянських, соціальних, культурної компетентностей. Це є відповіддю на Європейські рекомендації щодо поглибленої соціалізації молодших школярів, активне введення їх у сучасне суспільство. Слід узяти до уваги, що в умовах поліетнічності і полікультурності нашої держави складники формування соціокультурної компетентності можуть істотно відрізнятись в умовах Прикарпаття і Закарпаття, Сіверщини і Буковини, Криму і Полісся тощо.

Концептуальні засади нової програми, на основі якої конструюються нові підручники з української мови, співвідносяться з розробленим у сучасній дидактиці принципом єдності змістової і процесуальної сторін навчання. Це вимагає розглядати зміст освіти на рівні навчального процесу і дає можливість корегувати його, видозмінювати, удосконалювати, виходячи з реальних особливостей кожного класу, учителя. Таким чином, дидактична модель предмета – це певна цілісність, яка охоплює два блоки: основний, куди входить насамперед предметний зміст, заради якого цей предмет уведено до навчального плану, і додатковий, або процесуальний, який забезпечує засвоєння учнями програмових знань, формування спеціальних умінь, їхній загальний розвиток і виховання, врешті, комунікативну компетентність.

Важливою дидактичною ознакою і вимогою нових програм з мови є та, що закладені в них теоретичні відомості та мовленнєво-мовні правила розраховані не стільки на запам'ятовування, скільки на практичне засвоєння. З огляду на це в нових підручниках посилено їхню інструментальну роль, що вимагає піднесення пояснювальної функції. Методичний апарат, формулювання в ньому навчальних завдань до вправ спрямовані передусім на самого школяра, оскільки вони мають бути доступними насамперед для дитячого сприйняття. Крім цього, набагато чіткіше мають бути розмежовані ті теоретичні відомості, які молодші школярі повинні глибоко засвоїти, і ті, котрі подаються лише з пропедевтичною метою, для загального ознайомлення та вивчення практичним шляхом. З цією метою на сторінках підручників подано для учнів (так само і для вчителів) різні словесні орієнтири: «Взьми до уваги!», «Пам'ятай!», «Пригадай!», «Виконуй так!», «Попрацюйте разом!», «Попрацюйте в парах!», «Попрацюйте в групах!», «Міркуй так!», «Звірте свої міркування з правилом», «Пригадай і розкажи», «Досліджую», «Розподіляю», «Хвилинка спілкування». Так само в навчальних зошитах, які входять до навчально-методичного комплексу для кожного класу, в кінці кожного розділу програми учням запропоновано завдання тестового характеру для самоперевірки.

Наші концептуальні засади, що стосуються ілюстративного складника підручників, ґрунтуються на таких основних функціях, які мають забезпечувати вміщені ілюстрації: образотворчу різноманітність і водночас цілісність; доступність; реалістичність у поєднанні з помірною умовністю образів; виразність і чіткість контурів; інтенсивність кольорів; увага на відображенні основного, істотного; органічний зв'язок зображеного зі змістом тексту;

наближення зображеного до інтересів сучасної дитини, до сприйняття нею доквілля; значний виховний і розвивальний потенціал.

Таким чином, ілюстративний матеріал у підручниках має відігравати не прикрашальну роль, а органічно доповнювати його основний зміст і сприяти реалізації основної мети навчання мови з урахуванням особливостей цього процесу в початковій школі. Слід враховувати те, що учень, який уголос, за завданням учителя, робить словесний опис певної ілюстрації в підручнику, водночас здійснює перцептивні та імажинативні дії, які органічно поєднуються з комунікативними. За дотримання такої умови ілюстрації підручника виступатимуть ефективним засобом, відповідною дидактичною опорою для формування мисленнєвої і мовленнєвої діяльності школярів.

Висновки. Таким чином, побудова сучасного мовленнєво-мовного, а не суто мовного, шкільного курсу сприятиме активному, динамічному формуванню мовної особистості. Адже ті види навчальної діяльності, які здійснюватимуться за підручником на основі комунікативного, лінгвістичного, культурологічного і діяльнісного аспектів курсу, забезпечуватимуть водночас активну соціалізацію школярів. За такого підходу до здійснення шкільної мовної освіти методичний апарат у підручнику подаємо так, щоб учень на уроці не залишався пасивним слухачем і мовчазним виконавцем пропонованих письмових вправ, а виступав у ролі активного співрозмовника, доповідача, коментатора, учасника діалогу і полілогу. Саме в таких формах активної навчальної діяльності виявляються адаптивні можливості освіти, відбувається активна соціалізація школярів, яким у процесі шкільного навчання доводиться брати участь у таких видах і формах діяльності, з якими їм доведеться зіткнутися в дорослому житті.

Список використаної літератури

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підруч. К.: Академія, 2004.
3. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою: Посіб. К.: Педагогічна думка, 2003. 144 с.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 423 с.
5. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / За наук. ред. М.С.Вашуленка. К.: Літера ЛТД, 2010. 364 с.
6. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І.Пентилюк: М.І.Пентилюк, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакум та ін. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
7. Рамзаева Т.Г. Взаимосвязь лексики, словообразования и грамматики как методическая основа обучения младших школьников русскому языку. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Л., 1974. 37 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т.: Т.3. Серце віддаю дітям. К.: Рад. шк., 1977. 284 с.
9. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. К.: видавництво «Світоч», 2019. С. 3–14. С. 44 – 54. С.192–197.
10. Українська мова: Енциклопедія. К.: «Українська енциклопедія» ім. М.П.Бажана, 2000. 750 с.

LINGUODIDACTIC PRINCIPLES OF THE UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOKS CREATION FOR PRIMARY SCHOOL

Vashulenko Mykola

Academician of National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The Ukrainian language course is an important component of primary education, as it is not only a separate subject, but also the main means of mastering all other school subjects. During the Ukrainian language lessons primary school pupils acquire not only the special language and speaking knowledge, but important educational tasks are also realized, the modern language personality is formed. Pupils' attitude to the native language, history, culture and literature, features of the citizen and patriot are formed by means of the school textbook.*

Purpose. The article aims to reveal the linguistic and methodological principles of creating the Ukrainian language textbooks of the new generation for primary school (grades 2-4).

Methods. Educational literature analysis, analogy, induction and deduction were used.

Results. The article deals with the basic lingua didactic principles of realizing language education development in new textbooks as an important aspect of initial teaching of the Ukrainian language are defined. The ways of implementing the competence approach to language education in the created textbooks are highlighted. Attention is drawn to the fact that in the new content of primary language education special importance is given to the reflection of interlevel language relations. The author's point of view is substantiated: the language and speaking knowledge and skills that primary school pupils acquire must be scientifically reliable, they cannot contradict the information that pupils will acquire in the next stages of learning. It is determined that most of the speaking and language tasks in textbooks should be offered for the purpose of communication.

Originality. The pedagogical technology based on the coherent text, which is the basis of the new Ukrainian textbooks for primary school forms, is presented. It is proved that the textual basis in both studying language knowledge and developing speaking, requires increased attention to the forming pupils' competency-oriented skills: listening and understanding; understand information; select it; highlight the main thing and keep it in memory, focusing on the logical and semantic parts during its reproduction and performance of speech tasks.

Conclusion. Thus, the construction of a modern speech and language school course will contribute to the active, dynamic formation of a language personality. After all, those types of educational activities that will be carried out according to the textbook on the basis of communicative, linguistic, cultural and activity aspects of the course will provide at the same time active socialization of pupils.

Key words: Ukrainian language, primary school, Ukrainian language textbook, linguistic and methodical principles, primary school pupils, communicative competence, speech development, language education, speaking activity.

References

1. Vashulenko M. S. (2018). *Ukrainska mova i movlennia v pochatkovii shkoli* [Ukrainian language and speech in primary school]. Kyiv: Vydavnychyy dim «Osvita». [in Ukrainian].
2. Batsyevych F. S. (2004). *Osnovy komunikativnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv: Akademiya. [in Ukrainian].
3. Gudzyk I. P. (2003). *Audiiuvannia ukrainskoiu movoiu* [Listening in Ukrainian]. Kyiv: Pedahohichnadumka. [in Ukrainian].
4. Davydov V. V. (1972). *Vidyobobshcheniya v obuchenii* [Types of generalization in education]. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
5. Vashulenko M. S. (Ed.). (2010). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli* [Methods of teaching the Ukrainian language in primary school]. Kyiv: Litera LTD. [in Ukrainian].
6. Pentylyuk M. I. (Ed.) (2004). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching the Ukrainian language in secondary school]. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian].
7. Ranzayeva T. G. (1974). *Vzaimosviaz leksiki, slovoobrazovaniya i gramatiki kak metodicheskaia osnova obucheniya mladshykhshkolnikov russkomu yazyku* [The relationship of vocabulary, word formation and grammar as a methodological basis for teaching primary school pupils the Russian language]. (Candidate's thesis). [in Russian].
8. Sukhomlynsky V. O. (1977). *Vybranitvory v 5 t.* [Selected works in 5 volumes]. (V.3: *Sertse viddaiu ditiam - I give my heart to children*). Kyiv: Rad. School. [in Ukrainian].
9. *Typovi osvritni prohramy dlia zakl. zahalnoi serednoi osvity: 1-2 ta 3-4 klasy.* (2019). [Typical educational programs for general secondary education institutions: 1-2 and 3-4 forms]. Kyiv: Svitoch. [in Ukrainian].
10. *Ukrayinska mova: entsyklopediya.* (2000). [Ukrainian language: encyclopedia]. Kyiv: «Ukrayinska entsyklopediya» im. M. P. Bazhana. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 30.11.2021 р.

UDC 378:377]:[331.5-047.72

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-78-86

ANTICIPATION AS A MEANS OF ENHANCING EMPLOYMENT PROSPECTS AND PROFESSIONAL EFFECTIVENESS FOR FUTURE SPECIALISTS

Dobroskok Irina

Correspondent member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Vocational Education
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
e-mail: irina.dobroskok@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3937-8428

Rzhevska Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Vocational Education
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
e-mail: zolotysya@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-8695-5964

Basiuk Liubov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Vocational Education
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
e-mail: liubov_basiuk@ukr.net
ORCID ID: 000-0003-0899-8648

This paper studies the anticipation not as a governmental educational strategy for collaboration with employers, but as an opportunity for individuals (in this case, teachers and students) that can be measured by an algorithm. The paper provides: an individual strategy for successful professional development; a cognitive basis for anticipation; an emotional basis for anticipation; and an anticipation-potential index.

Key words: *anticipation; employment; professional effectiveness; skills; anticipation skills.*

Formulating of the issue. Given that the world develops through change from one state to another, which is characterized by progress, stagnation, and regress, the concept of bifurcation points can be used to understand these primarily undetermined processes. Turmoil and unpredictability change the course of history and affect all spheres of humanity. The essential question in terms of synergetic discourse is currently being discussed: will the system become chaotic or obtain a new, more qualitative level of systematization? The general concept of existence requires humanity to be able to adapt to unforeseen conditions while also developing long-term plans. Confidence in future strategies, i.e. personal and career development, allows individuals to plan their education and career, taking into account their prospects and personal resources. It is hard to deny that any actions taken for self-development and career growth are inherently aimed at future possibilities that have an acmeological character. Therefore, current and future moments are the points on the timeline that create the strategic lines of an individual's life through anticipation. Effectiveness in achieving goals and the realization of one's potential depends on the extent to which the anticipation is systemic, thorough, conditioned, cognitively promising, close to reality, and consistent with the individual's personal characteristics. It should be noted that the correlation between anticipation and future employment prospects and professional efficacy have not been sufficiently developed in modern pedagogical, psychological, and managerial sciences. This study aims to address this gap in the research, providing a model for this correlation and highlighting practical implications.

No research to date has been conducted on correlation between anticipation and future employment prospects and professional efficacy. Further, there is no sufficient evidence regarding which personal qualities affect the effectiveness of anticipation in terms professional self-realization. Finally, it is unclear whether researchers will be able to separate objective knowledge regarding the connection between anticipation and professional efficiency, because such studies may take decades.

Therefore, the authors consider that there is significant social significance for scientific research on the correlation between individuals' anticipatory potential, their suitability for

employment, and their professional efficiency as a predicting factor of competencies anticipated by employers, taking into account current trends in advanced personnel training, which will allow individuals to develop effective strategies for self-realization.

Analysing of recent research and publications. The basis for the research is a collection of studies on anticipation as an institutional mechanism enabling cooperation between state institutions and leading stakeholders (Banerji *et al.*, 2010; Institute for the Future, 2011; Thayer, 2012; Cruz Caruso, 2013; Jackson, 2013; Andersen *et al.*, 2015; Corbella & Mane, 2015; Schonburg, 2015; Wilson *et al.*, 2015; Bakule *et al.*, 2016).

Anticipation is not a new concept in designing educational strategies. European public organizations and state institutions are actively using skills' anticipation. In this sense, the term 'skills' often refers to 'competencies, settings, beliefs and behaviors that can change in the process of self-development and are subject to improvement through special programs and policies' (Guerra *et al.*, 2014). Using this definition, the European Centre for the Development of Vocational Training's (Cedefop) baseline scenario presents trends up to 2025, with an outlook to 2030 (European Commission, 2016). Anticipated results are described in general terms (aggregated employment growth) as well as disaggregated by economic sector, occupation, and qualification level (in line with most other research in this area).

The European Commission invited the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions to endorse this agenda and to actively support its implementation, in close cooperation with all relevant stakeholders. The European Commission is committed to promoting a continuous consultation and dialogue on the skills agenda with a wide range of stakeholders and the public.

Expectations are an acute strategic issue raised by both experienced scientists and young researchers. This research group, while being led by FSSL, brought together researchers from four faculties working on diverse anticipatory strategies and sought to initiate productive dialogue and interconnections between them. To sum up, it aimed to increase the intellectual resources available to support societies, citizens, and policy makers to imagine, understand, and influence 'the future'.

On a global scale, research on the phenomena of anticipation has also been conducted by the Department of Sociology and Social Research of the University of Trento and the UNESCO Chairs in Anticipatory Systems, which devoted to such research the First International Conference on Anticipation (Trento, November 2016), co-organized by University of Trento, UNESCO, the WAAS-World Academy of Art and Science, the WUC-World University Consortium, and the Advanced Design Network. A second international conference followed, held at Senate House, School of Advanced Study in Central London in November 2017.

The relevance of anticipation in the context of foreseeing relevant skills is that, although discrepancies (or skill gaps) are not perceived as the biggest barrier by companies, they do, however, limit the effectiveness of their work, the quality of their services, and their ability to maintain and expand the client base. In addition, skill gaps make it difficult to recruit personnel (Del Carpio *et al.*, 2017).

Most countries recognize that the methods used to predict skills need to be improved. However, the results of quantitative and qualitative forecasting methods are not always consistent, and regional forecasting systems also need to be improved. Most countries plan to develop strategies and improve methodologies. For example, Norway and Sweden are planning to broaden the remit of existing state bodies to include anticipation and identification of skills requirements. Spain has already set up a national network of job-market observatory. Social institutions also emphasize the importance of establishing national information systems, developing skills assessment networks, and conducting more extensive EU studies.

Finally, in the educational environment, teaching-staff performance affects future specialist employment potential. In an era where information is easier both to access and to use, most consumers are no longer passive.

Anticipation, as an ability of a teacher, should, therefore, not affect the quality of the educational process. Anticipation should be reflected in educational programs and communicative

technologies, otherwise they are irrelevant.

Teachers' anticipation ability in the educational process encompasses: analyzing employers' demands for competencies; comparing competencies and the content of academic disciplines to identify duplication or gaps; evaluating advancements in the professional environment of the most economically important countries; identifying future specialists' needs within each educational discipline; and selecting appropriate educational technologies based on needs (e.g. informational, psycho-emotional, practical).

This should lead to students possessing the requisite skills by the time they complete education. This should also allow students to develop creativity and innovative thinking, which are core competencies in any specialist profession. At the same time, given the development of online methods and forms of learning, self-development of competencies is extremely relevant and effective as is encouraging self-motivation based on personal interests.

Therefore, it is important to research strategies that can be effectively used in the educational process to increase the anticipation ability of future professionals as a prerequisite of their suitability for employment and successful professional development.

The aim of the article is to develop a universal method for assessing the anticipatory potential of students and professionals by studying the indicators of all structural elements of anticipation.

Presentation of the main research materials This study used methodologies that portray anticipation as a psychological phenomenon, requiring corresponding emotional- and cognitive-level traits (Pirainen & Gonzalez, 2015).

This article discusses several of the questions raised above, providing:

- an individual strategy for successful professional development;
- a cognitive basis for anticipation, presented in the form of a professional-anticipation-strategy design map;
- an emotional basis for anticipation; and
- an anticipation-potential index.

Based on the relevant literature, this research conceptualizes anticipation as an individual's ability to predict and design relevant skills for successful employment and professional efficiency. It is assumed that each of the separate components are significantly affected by cognitive or emotional character (based on individual characteristics, e.g. reaction rate, temperament, stress resistance, etc.). Finally, anticipation is conceptualized as an integrated personal quality that is shaped by the educational process.

Based on the relevant literature, an individual strategy for successful professional development is proposed:

1. Characterize the chosen professional sphere (identify the subjects, objects, and means for achieving goals).
2. Determine adjacent spheres that directly or indirectly influence professional sphere (using a map, determine the most promising branches of science).
3. Identify relevant branches of science/production covering the above-mentioned areas.
4. Select the means for understanding the prospective directions in the relevant branches of science (e.g. journals, massive open online courses, leading scientists' presentations, conference materials, etc.) and the professional environment (e.g. monitoring requirements of leading stakeholders).
5. Identify current innovation trends in the main and related industries, drawing up maps of collision points.
6. Use the results of the previous steps to develop an implementation strategy.

A cognitive basis for understanding anticipation, again based on the relevant literature, is presented in Figure 1 in the form of a professional-anticipation-strategy design map.

In this map, pedagogy acts as a professional sphere. It is necessary to allocate technologies, subcategories, objects, and the means on it.

Further, for each selected component, a forward-looking analysis is required to understand what may affect the development, transformation, or impact of a particular component in the future.

Based on this, the authors conclude the following: pedagogy is affected by such sciences as psychology, neurosciences, and information technologies. Therefore, it is crucial to monitor their development and introduce innovative elements from the professional field. This will ensure the relevance of the skills, successful future employment, and successful professional development.

The emotional basis for understanding anticipation is presented as follows:

1. *Impartiality*: informing students about the alternative strategies/concepts/principles; emphasizing fundamental aspects of objectivity (measure of reliability, independence) and responsibility for one's own decisions.

2. *Quality assurance*. Manifests itself when making professional decisions. It is crucial: to provide the conditions that match a real professional environment (theoretically or technically); to inform students about the consequences of poorly executing professional tasks; and to create an atmosphere that engenders trust, respect for decisions taken by higher-education graduates, and the credibility of students as future specialists.

3. *Readiness to act*. Each academic action (solving cases, completing tests, essay writing, etc.) must be professionally grounded in advance by future professionals. Higher education students should be aware of the practical orientation and take their tasks seriously. This will enhance confidence, professional significance, and contribute to demonstrating the competencies acquired to the wider public.

This article developed the system of indicators to define the elements of anticipation potential. Analysis of these indicators in dynamics allows the prediction of the availability and use of anticipation strategies in the future (Table 1).

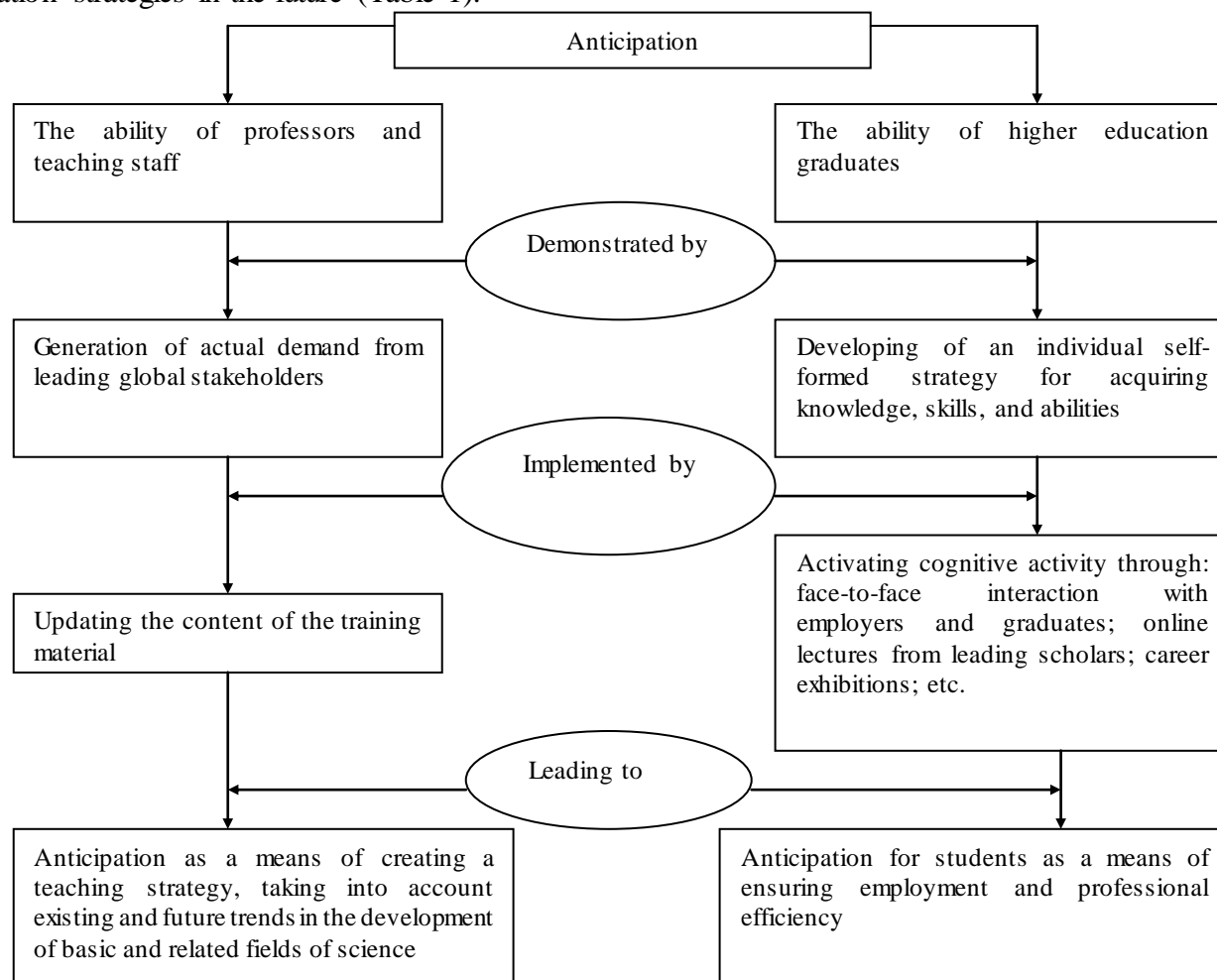


Figure 1:

The mechanism of anticipation implementation in the educational process in educational institutions

To assess the anticipation potential for students and specialists, we propose an integrated indicator, calculated according to the following formula:

$$A = \sqrt[5]{a^1 \times a^2 \times a^3 \times a^4 \times a^5 \times a^6} \quad (1)$$

Where:

- a^1 = knowledge of state and international professional-development strategies;
- a^2 = the ability to identify related industries that influence the development of professional activities;
- a^3 = knowledge of advanced industry trends contained in scientific journals, discussed at conferences, delivered in training, etc.;
- a^4 = the ability to identify leading employers in the field of professional activities and monitor their strategies through information from the company's official site, social networks, and advertising companies;
- a^5 = the ability to analyze changes in employers' requirements for employees in accordance with the trends of professional development; and
- a^6 = knowledge of leading investment strategies as advanced benchmarks in the field of professional activities and related industries.

Table 1

Indicators of integrated assessment of anticipation potential of students and specialists

Elements of anticipation	Indicators characterizing anticipation elements
Knowledge of state and international professional development strategies: $a^1 = \sum_i^n = 1 \frac{a^1 n}{n}$	a_1^1 = number of normative legal documents regulating professional activity a_2^1 = ratio of Ukrainian and international legal documents
The ability to identify related industries that influence the development of professional activities: $a^2 = \sum_i^n = 1 \frac{a^2 n}{n}$	a_1^2 = the number of branches of knowledge that affect the development of the professional sphere a_2^2 = the number of «young» sciences (neuroinformatics, biotechnology, economic engineering, etc.) a_3^2 = the share of innovation in related industries that can be applied to solve certain professional issues
Knowledge of the advanced trends in the industry: $a^3 = \sum_i^n = 1 \frac{a^3 n}{n}$	a_1^3 = the share of scientific periodicals used in professional activities / training a_2^3 = number of scientific events in which participated a_3^3 = number of scientific articles covering the problems in the professional sphere
The ability to identify leading employers in the field of professional activity and monitor their strategies through information from the company's official website, social networks, and advertising companies: $a^4 = \sum_i^n = 1 \frac{a^4 n}{n}$	a_1^4 = the share of Ukrainian potential employers a_2^4 = the share of international potential employers a_3^4 = the part of information support of potential employers through the presence of an official site, pages in social networks, etc.
The ability to analyze changes in employers' requirements for employees in accordance with the trends of professional development:	a_1^5 = the share of cognitive demands of employers requiring continuous training and raising the qualification level

$a^5 = \sum_i^n = 1 \frac{a^5 n}{n}$	a_2^5 = the share of socio-emotional requirements that represent the personality traits and form the associative intellect of a specialist a_3^5 = the share of technical requirements requiring expert practical experience
Knowledge of leading investment strategies as the leading benchmark in the field of professional activities and related industries: $a^6 = \sum_i^n = 1 \frac{a^6 n}{n}$	a_1^6 = investment projects in the professional field a_2^6 = running grants contests, etc. a_3^6 = participation in grant, competitions

This model allows outlining forecasting regarding the development of trends in professional the sphere, as well as developing measures aimed at improving the process efficiency.

Authors methodology was tested for anticipation assessment at the Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after H. Skovoroda. Based on an analysis of the anticipation-potential complex index we observed the following: students with master's degrees possessed greater anticipation potential than students with bachelor's degrees (Table 2).

Table 2

Results of analysis of anticipation-potential complex index

Elements of anticipation	Master's degree	Bachelor's degree
Knowledge of state and international professional development strategies: $a^1 = \sum_i^n = 1 \frac{a^1 n}{n}$	0.36	0.28
The ability to identify related industries that influence the development of professional activities: $a^2 = \sum_i^n = 1 \frac{a^2 n}{n}$	0.45	0.35
Knowledge of the advanced trends in the industry: $a^3 = \sum_i^n = 1 \frac{a^3 n}{n}$	0.39	0.28
The ability to identify leading employers in the field of professional activity and monitor their strategies through information from the company's official website, social networks, and advertising companies: $a^4 = \sum_i^n = 1 \frac{a^4 n}{n}$	0.25	0.25
The ability to analyze changes in employer's requirements for employees in accordance with the trends of professional development: $a^5 = \sum_i^n = 1 \frac{a^5 n}{n}$	0.23	0.22
Knowledge of leading investment strategies as the leading benchmark in the field of professional activities and related industries: $a^6 = \sum_i^n = 1 \frac{a^6 n}{n}$	0.28	0.27

Conclusions and prospects for further development. In summary, this study posits that anticipation is an important element in the design of successful educational strategies. However,

anticipation is represented as a state-institutional-level mechanism that encompasses active cooperation with leading stakeholders. Therefore, the subjects of the educational process (teachers and students) are not directly involved in defining what anticipation means and thus do not feel accountable for their acquired skills, which are a guarantee of successful employment and professional development. The research has studied anticipation as a personalized mechanism that can be used both by a teacher for designing the content of the educational material and the student when creating and implementing an individual self-education strategy. An individualized process for implementing anticipation consists of two types of processes: metacognitive; and meta-emotional. A special map for each of the processes has been designed and algorithms for actions defined. Thus, anticipation acts as an individualized, accessible, specific, and comprehensive mechanism for predicting trends in the development of the professional sphere. To successfully develop anticipation, students and professionals must design a strategy built on cooperation with leading stakeholders in the industry.

The model proposed for anticipation-potential assessment has two main advantages:

1) *Versatility*. This technique can be used for anticipation-potential assessment both in higher-education establishments and enterprises.

2) *Complexity*. Calculations for the anticipation-potential indicator were carried out based on an assessment of anticipation-potential structural elements, which allows us to characterize the anticipation potential, to identify the defining factors, and to consider both comparative advantages and disadvantages.

The authors propose that this model for anticipation-potential assessment can be used to inform strategy regarding both the labor market and economic development, to identify weaknesses in particular industries, and develop effective employment processes that lead to specialists' improved professional development.

References

1. Andersen, T., Feiler, L. & Schulz, G. (2015). *Guide to anticipating and matching skills and jobs - volume 4: The role of employment service providers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
2. Bakule, M., Czesaná, V., Havlíčková, V., Kriechel, B., Rašovec, T. & Wilson, R. (2016). *Developing skills foresights, scenarios and forecasts*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. Banerji, A., Cunningham, W., Fiszbein, A., King, E., Patrinos, H., & Robalino, D. (2010). *Stepping up skills for more jobs and higher productivity*. Washington, DC: World Bank.
4. Corbella, T. & Mane, F. (2015). *Guide to anticipating and matching skills and jobs – volume 5: Developing and running an establishment skills survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
5. Cruz Caruso, L.A. (2013). *SENAI's forecast and foresight model*. Conference presentation at the Skolkovo-ILO International Expert Workshop: «Using technology foresights for identifying future skills needs», Skolkovo Moscow School of Management, 11–12 July.
6. Del Carpio, X., Kupets, O., Muller, N., & Olefir, A. (2017). *Skills for a modern Ukraine*, Overview booklet. Washington, DC: World Bank.
7. European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe: Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*, COM (2016) 381 final. Brussels: European Commission.
8. Guerra, N., Modecki, K. & Cunningham, W. (2014). *Social-emotional skills development across the life span: PRACTICE*, World Bank Policy Research Working Paper 7123. Washington, DC: World Bank.
9. Institute for the Future (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto: Institute for the Future.
10. Jackson, M. (2013). *Practical foresight guide*. Bishops Wood: Shaping Tomorrow Ltd.
11. Piirainen, K. & Gonzalez, R. A. (2015). Theory of and within foresight – «What does a theory of foresight even mean?», *Technological Forecasting and Social Change*, 96, 191–201.
12. Schonburg, H. (2015). *Guide to anticipating and matching skills and jobs – volume 6: Carrying out tracer studies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
13. Thayer, T. (2012). *Foresight and educational planning: engaging stakeholders to construct preferred futures*. Resource document. Education4site. <http://www.education4site.org/blog/2012/foresight-and-educational-planning-engaging-stakeholders-to-construct-preferred-futures/>
14. Wilson, R. A., Tarjani, H. & Rihova, H. (2015). *Guide to anticipating and matching skills and jobs – volume 3: Working at sector level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

АНТИЦИПАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПЕРСПЕКТИВ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Доброскок Ірина Іванівна

член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри професійної освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Ржевська Наталія Вікторівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри професійної освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Басюк Любов Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Постановка проблеми. На сьогоднішній день не було проведено жодних досліджень щодо кореляції між антиципацією та майбутніми перспективами працевлаштування та професійною ефективністю. Крім того, немає достатніх доказів того, які особистісні якості впливають на ефективність антиципації в термінах професійної самореалізації. Нарешті, неясно, чи зможуть дослідники розділити об'єктивні знання щодо зв'язку між антиципацією і професійною ефективністю, оскільки такі дослідження можуть зайняти десятиліття.

Тому ми вважаємо, що існує значна соціальна значимість для наукових досліджень щодо кореляції між антиципаційним потенціалом індивідів, їх придатністю до працевлаштування та їх професійною ефективністю як антиципаційного фактора компетентностей, очікуваних роботодавцями, з урахуванням сучасних тенденцій підвищення кваліфікації персоналу, що дозволить розробити ефективні стратегії самореалізації.

Мета: у статті наголошується на необхідності краще зрозуміти антиципацію в освітніх стратегіях у всьому світі як засіб прогнозування навичок, необхідних роботодавцям. З огляду на те, що передбачення навичок допомагає формувати аналіз змістовних змін як з точки зору технологічного прогресу, так і тенденцій зайнятості, професійне очікування відіграє все більш важливу роль у покращенні як перспектив працевлаштування, так і професійної ефективності.

Дизайн/методологія/підхід: досліджується стратегія антиципації не як державна освітня стратегія для співпраці з роботодавцями, а як можливість для окремих людей (у даному випадку викладачів та студентів), яку можна виміряти за допомогою алгоритму.

У роботі представлено: індивідуальну стратегію успішного професійного розвитку; когнітивну основу для передбачення; емоційну основу очікування; і індекс очікуваного потенціалу.

Висновки. Завдяки запропонованій моделі антиципація може бути використана для розробки індивідуальної освітньої стратегії самоосвіти (для студентів) та як засіб постійного контролю актуальності навчального матеріалу та методів (для викладачів). Аналіз комплексного індексу потенціалу антиципації показує, що студенти магістратури мали більший потенціал антиципації, ніж студенти бакалаври.

Оригінальність/цінність. Цей новий підхід до розуміння та моделювання антиципації може: дати змогу вчителям та учням проектувати зміст навчального матеріалу, редагуючи його відповідно до світових тенденцій; підвищити мотивацію до активного пошуку та використання актуальної інформації; заохочувати особисту відповідальність за прийняття рішень; і сприятиме розвитку особистості з високою працездатністю.

Ключові слова: антиципація; працевлаштування; професійна ефективність; навички; навички антиципації.

Список використаної літератури

1. Andersen, T., Feiler, L., & Schulz, G. (2015). *Guide to anticipating and matching skills and jobs - volume 4: The role of employment service providers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
2. Bakule, M., Czesaná, V., Havlíčková, V., Kriechel, B., Rašovec, T., & Wilson, R. (2016). *Developing skills foresights, scenarios and forecasts*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. Banerji, A., Cunningham, W., Fiszbain, A., King, E., Patrinos, H., & Robalino, D. (2010). *Stepping up skills for more jobs and higher productivity*. Washington, DC: World Bank.

4. Corbella, T., & Mane, F. (2015). *Guide to anticipating and matching skills and jobs – volume 5: Developing and running an establishment skills survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
5. Cruz Caruso, L.A. (2013). *SENAI's forecast and foresight model*, Conference presentation at the Skolkovo-ILO International Expert Workshop: 'Using technology foresights for identifying future skills needs', Skolkovo Moscow School of Management, 11–12 July.
6. Del Carpio, X., Kupets, O., Muller, N., & Olefir, A. (2017). *Skills for a modern Ukraine*, Overview booklet. Washington, DC: World Bank.
7. European Commission (2016), *A New Skills Agenda for Europe: Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*, COM(2016) 381 final. Brussels: European Commission.
8. Guerra, N., Modecki, K., & Cunningham, W. (2014). *Social-emotional skills development across the life span: PRACTICE*, World Bank Policy Research Working Paper 7123. Washington, DC: World Bank.
9. Institute for the Future (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto: Institute for the Future.
10. Jackson, M. (2013). *Practical foresight guide*. Bishops Wood: Shaping Tomorrow Ltd.
11. Piirainen, K., & Gonzalez, R. A. (2015). Theory of and within foresight – “What does a theory of foresight even mean?”, *Technological Forecasting and Social Change*, 96, 191–201.
12. Schonburg, H. (2015). *Guide to anticipating and matching skills and jobs – volume 6: Carrying out tracer studies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
13. Thayer, T. (2012). *Foresight and educational planning: engaging stakeholders to construct preferred futures*. Resource document. Education4site. <http://www.education4site.org/blog/2012/foresight-and-educational-planning-engaging-stakeholders-to-construct-preferred-futures/>
14. Wilson, R. A., Tarjani, H., & Rihova, H. (2015). *Guide to anticipating and matching skills and jobs – volume 3: Working at sector level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Отримано редакцією 27.11.2021 р.

УДК 373.23.24

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-86-96

ПРИНЦИП ГУМАНІЗАЦІЇ У СПІЛКУВАННІ ДОРΟΣЛИХ З ДІТЬМИ РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Артемова Любов Вікторівна

доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: lubvikart@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-7070-2927

Research ID: AAZ-4452-2021

У статті проаналізовано принцип гуманізації згідно сучасної концепції оптимального розвитку дитини в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дорослими. Встановлено, що не достатньо вивчені сутність і застосування принципу гуманізації в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії батьків, педагогів з дітьми раннього і дошкільного віку. Виявлено, що принцип гуманізації реалізований у суб'єкт-суб'єктній взаємодії дорослих з дітьми оптимально забезпечує самореалізацію дитини з раннього віку: її вибір, потребу у соціалізації, задоволенні пізнавальних інтересів, своєчасний розвиток базових діяльностей – спілкування, гри, предметної, пізнавальної, творчої тощо. Заявлено про ідентичні типові гуманістичні рушії взаємин і спілкування дітей не залежно від їх віку: раннього, дошкільного, шкільного. Взаємодія дорослих з дітьми на основі суб'єктності її учасників є пропедевтикою і основою гуманізації їх міжособистісних взаємин, які складаються, розвиваються, виражаються у спілкуванні. Партнерська взаємодія стає для малих дітей школою взаєморозуміння з дорослими (батьками і педагогами). Спілкування суб'єктів гуманізованої взаємодії привчає дорослих рахуватися з правомірним вибором дітей як проявом їх особистості з народження, створюючи умови для їх самовиявлення, самоствердження і своєчасного оптимального розвитку

Ключові слова: гуманізація, дитячий вибір, ранній, дошкільний вік, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, спілкування.

Постановка проблеми. Принцип гуманізації педагогічних впливів, проголошений в епоху Середньовіччя педагогами-гуманістами допоміг подолати усталене ставлення до дитини як до об'єкту зусиль і намагань дорослих створити собі подібних за світобаченням, культурою, потребами тощо. Надалі практичними знахідками і науковим доробком прогресивних педагогів XVII-XX ст. змістовність цього принципу змінювалася у відповідності до виявлення і вивчення психологічних особливостей дітей. Проте в умовах самодержавного, авторитарного

управління, в т.ч. і освітою, даний принцип не був достатньо реалізований у суспільному баченні статусу дитини у сім'ї, в родині, в освітньо-виховному середовищі. Лише з побудовою суспільних відносин на демократичних засадах у окремих державах, зокрема, Європи, освітні інституції, а слідом і сімейні ланки суспільства почали реалізовувати принцип гуманізації у побудові стосунків дорослих з дітьми.

У сучасному цивілізованому світі і, зокрема, в Україні принцип гуманізації став складовою концепції освіти підростаючих поколінь на усіх рівнях – від ЗДО до ЗВО. Цей принцип загально пояснюється у підручниках педагогіки, з дошкільної педагогіки серед інших принципів дидактики і теорії виховання. Проте конкретизації принципу гуманізації щодо дітей різного віку і особливостей його застосування у відповідних діяльностях з ними не знаходимо. Тому й випускники ЗВО не отримують достатньо підтвердженої теоретично і практично орієнтованої підготовки до застосування цього принципу у своїй педагогічній роботі з дітьми раннього і дошкільного віку.

Сучасна популярна література для батьків рясніє порадами про гуманне ставлення до дітей. Та чи читають її батьки малят? А якщо й читають, то чи спроможні вони діяти завжди на рівні гуманного ставлення до дітей, розуміти їх потреби й інтереси? Адже не маючи навіть елементарної психологічної і педагогічної обізнаності, до того ж заклопотані і стомлені обслуговуванням фізичних потреб дитини і сім'ї батьки діють інтуїтивно або підсвідомо за моделями, запозиченими від власних батьків, які виховувалися ще у авторитарній соціально-освітній системі.

Зокрема, дорослі – і батьки, і педагоги, вважають, що мають пріоритетне право не лише на організацію життя і діяльності дітей, а і на їх свободу, вибір, самостійність, емоційне та пізнавальне життя. Та уже з першого року життя емоційні, мовні, поведінкові прояви засвідчують протест малят проти обмежень і утисків дорослих. Такими способами діти намагаються відстояти свій вибір страв, свободи рухів, пізнання довкілля, діяльності. Опір малят дорослі називають вередуванням, не бажаючи чи не вміючи з'ясувати його причини. Не користуючись гуманними способами регулювання протестної поведінки дітей, дорослі нехтують чи авторитарно борються з такими «вередуваннями». І врешті отримують оцінку дітей, яка виявляється у їх виборі: гуманним батькам, педагогиням малята надають перевагу порівняно з авторитарними. Цей дитячий вибір перший дзвіночок недосвідченим чи не уважним дорослим до перегляду свого стилю поведінки з дітьми і зміни взаємодії з ними від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної.

Вище вказане зверхнє ставлення дорослих до дітей часто призводить до не обдуманого, безграмотного поводження і спілкування батьків і вихователів з малятами від їх народження. Це спричиняє незворотні наслідки у розвитку особистості дитини на ранніх етапах її становлення.

Вищезначене потребує розгляду і конкретизації принципу гуманізації стосовно дітей раннього і дошкільного віку у відповідності до сучасних поглядів на дитину як на суб'єкта взаємодії з дорослими у процесі їх систематичного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагоги-гуманісти Я. Коменський, Й. Песталоцці, Д. Локк, Ж. Руссо, Ф. Фребель та інші у різних країнах Європи протягом кількох століть доводили і пропагували принцип гуманного підходу і ставлення до малих дітей у процесі їх навчання й виховання. В Україні такі ідеї розвинені у працях педагогів-демократів К. Ушинського, С. Русової та ін.

Паростки сучасної концепції суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослого з дитиною закладені і апробовані у практичній роботі та науково підтверджені у працях видатних педагогів Януша Корчака і Марії Монтессорі. Вони присвятили своє життя і науковий та практичний доробок обездоленим дітям мабуть тому, що добре розуміли їх, щиро ставилися до їх проблем і намагалися змінити їх життя на краще.

Я. Корчак вважав дитину дорогоцінною чашею, яку Життя дало батькам і вихователям для зберігання і розвивання у ній творчого вогню. Дитя розкривається від любові дорослих під їх супроводом поки ще не досвідчене і беззахисне. Він щиро вважав, що важливо любити

дитину будь-якою: неталановитою, негарною, невдахою, нерозумною, некерованою, незграбною, потайною, егоїстичною, сердитою, дивною, нещасною, хоч вона і не виправдала надій і очікувань дорослого. Ніколи не варто сприймати дитину як тирана, який заважає жити, працювати, розважатися дорослим. Треба радіти кожній зустрічі, спілкуванню з дитиною доки вона шукає любові, розуміння, уваги батьків чи вихователів, поки вони їй ще важливі і потрібні [1].

М. Монтесорі доводила, що необхідно вести дитину її власним вільним шляхом в узгодженні зі спорідненим їй природним і соціальним середовищем. Навчальна робота має здійснюватися на абсолютній довірі до дитини, на вірі у її сили, на її прагненні до пізнання найближчого довкілля і всього світу. Дитина виявить свою справжню сутність, коли знайде заняття, яке її зацікавить. Допомога дорослого дитині в тому, щоб вона досягала всього самостійно. Так дитина вчиться незалежності і відповідальності за свої дії і вчинки. Любов дорослого до дитини, повага, бадьорість, втіха від душі у спілкуванні з нею дозволяють і допомагають їй розвиватися поруч з гуманними батьками, вихователями, вчителями [2].

Ці принципово важливі позиції вказаних авторів щодо дитини, її статусу у системі емоційних і пізнавальних відносин з дорослим розкривають концептуальну гуманістичну сутність їх наукових поглядів на саморозвиток дитини і роль дорослого у цьому. Вони бачили і зважали на суб'єктність дитини, намагались це довести своїм ставленням до неї, реалізованим у розроблених і практично перевірених системах роботи і спілкування.

У сучасних умовах демократизації суспільних відносин у європейських країнах принцип гуманізації теоретично доведений і практично реалізований у розвитку дошкільної освіти дітей з раннього віку [3].

Розглянуті принципові позиції реалізовані і розвинуті у подальших психологічних і педагогічних дослідженнях щодо дітей шкільного віку з метою підвищення їх пізнавального інтересу у процесі навчання і самореалізації як особистості. Зокрема, важливими для відповідних досліджень щодо дітей раннього і дошкільного віку є фундаментальні праці І. Беха [4]. Ці ідеї випробувані і підтвердженні, у дослідженнях його учнів і послідовників, зокрема, О. Рейпольської [5] та ін. Психологічні дослідження і в т.ч. психолого-педагогічні праці наукової школи І. Беха доводять, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителів, вихователів, педагогинь з дітьми гуманізує їх будь-яку діяльність: навчально-учбову, ігрову, трудову, спілкування тощо.

Проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії вивчається і обговорюється як психологами так і педагогами стосовно її первинності чи вторинності у навчальній діяльності. Психологи вважають, що суб'єкт-суб'єктні зв'язки є першоджерелом різних діяльностей. Тому особистісне є для індивіда вагомніше, ніж самі ці відносини. Саме тому діяльність, предметні дії є вторинними, а особистісне (суб'єкт-суб'єктне) первинним [6]. Натомість О. Савченко [7] доводить, що основою суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з молодшими школярами є діяльність, а дії, культура, знання суб'єктів навчання визначаються як основний найважливіший структурний елемент цього процесу.

Аналізуючи з обох позицій різні види діяльностей дітей раннього і дошкільного віку, вважаю, що первинність чи вторинність суб'єкт-суб'єктної взаємодії дітей є змінною складовою в умовах різних діяльностей. Наприклад у самостійному спонтанному спілкуванні, рольовій грі, творчих діяльностях суб'єкт-суб'єктна взаємодія дітей є організуючою і провідною складовою цих чи подібних діяльностей. В умовах ігор із заздалегідь визначеним змістом (дидактичних, рухливих, навіть театралізованих), у діяльностях з певними заздалегідь визначеними завданнями, правилами, тобто навчальних, трудових ці складники визначають і ведуть взаємодію дітей. І тому суб'єкт-суб'єктні взаємини дітей є вторинними. Якщо ж діяльність організовує дорослий, то від його ролі у ній і стилю її організації діяльність може стати первинною чи вторинною порівняно з суб'єкт-об'єктними чи суб'єкт-суб'єктними взаєминами дорослого з дітьми. Тобто саме стиль заданий дорослим у взаємодії з дітьми повніше чи обмеженіше реалізовує принцип гуманізації. І у цьому основна суть опосередкованої чи безпосередньої ролі дорослого у організації життя і діяльностей дітей.

Мета дослідження: проаналізувати педагогіку суб'єкт-суб'єктної взаємодії і спілкування дорослих з дітьми раннього і дошкільного віку як основу принципу гуманізації.

Завдання:

1. Виокремити і розкрити гуманістичний стиль суб'єкт-суб'єктної взаємодії серед інших типових стилів спілкування дорослих з дітьми.
2. З'ясувати способи гуманістичного спрямування спілкування дорослих з дітьми в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Методологія дослідження.

Особистісно-орієнтований підхід до дитини, як основа спілкування з нею дорослих в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії у різних видах діяльності.

Методи дослідження. Лонгitudні дослідження емоційних, мовних, поведінкових проявів дітей від народження до чотирьох років у природному нерегламентованому спілкуванні та у створених проблемних і вибіркових ситуаціях. Подальший аналіз, синтез та інтерпретація зібраного фактичного матеріалу. Теоретичне підтвердження виявлених типових та ексклюзивних явищ їх узагальнення, висновки.

Виклад основного матеріалу. Академічне видання «Енциклопедія освіти» [2008] розкриває принцип гуманізації освіти як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни спілкування від авторитарного до демократичного, подолання стереотипів мислення, догм. Гуманізація визнає цінність людини як особистості, її права на свободу, щастя, розвиток, рівноправність, справедливість, людяність – нормою стосунків між людьми. Принцип гуманізації орієнтує педагога на повагу до особистості вихованця, до його самостійності, встановлення доброзичливих, довірливих стосунків між ним і вихователем.

Відповідно до цього принципу гуманізацію освіти і її інституцій усіх рівнів важливо розглядати як переорієнтацію на особистість, на розвиток і реалізацію дитини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, поважаючи її право на самоактуалізацію, потреби, інтереси, власний вибір [8, с. 156 – 158].

Вищевикладене сучасне розуміння принципу гуманізації людини, зокрема, школярів і студентів, досі недостатньо розкрито стосовно дітей раннього і дошкільного віку. Згідно проведених лонгitudних досліджень вказані положення стосуються і малих дітей з урахуванням їх психологічних, фізичних, сенсорних, соціальних потреб і можливостей. Саме ці питання потребують конкретизації і вирішення в умовах сім'ї і ЗДО.

За моїми довготривалими дослідженнями застосування принципу гуманізації відповідно до вище заявленої його сутності у спілкуванні з малятами з'ясувалося, що вони потребують і прагнуть саме гуманного підходу, сподіваючись на розуміння і задоволення дорослими нагальних органічних і соціальних потреб, пізнавальних інтересів, власного вибору. Не здатні самостійно задовольнити свої життєво важливі потреби і наміри на першому році життя, немовлята, як можуть, благають дорослих про допомогу емоційно виразними позитивними способами: посмішками, закличними звуками, рухами, з рештою плачем і непокорю тощо. Не отримавши підтримки і вдовolenня своїх спроб привернути до себе увагу дорослих, малята намагаються само реалізуватися: рухаються так як здатні – повзуть, ідуть, пізніше біжать куди хочуть, беруть, що заманеться, потрапляють у не передбачувані ситуації. Все це кінець-кінцем привертає увагу дорослих. Дехто з них розуміє активність і вибір малят і навіть підтримує, з рештою задовольняючи. Але переважна більшість батьків, не зважаючи на природні потреби малят, надмірно обмежують їх заборонами, дратуються, оберігаючи власний спокій і звичний порядок у домі. Та малята не облишають свої спроби робити те, що хочуть, не обмежуються встановленими дорослими межами. І чим діти доросліші – тим більше. Уже з кінця першого року вони намагаються вибратися з манежу, трусячи його перегородки. Якщо їх періодично тримають у манежі і на другому році малята пробують перелізти через нього. Це виразні сигнали їх вибору свободи всупереч обмеженням дорослих. І з цим необхідно рахуватися, помітивши перші такі спроби малят здобути бажане, щоб задовольнити природні потреби у рухах та пізнанні довкілля.

З другого року малята намагаються ще більше самостійно розширити свій життєвий

простір і задовольнити потребу в рухах. Вони обходять усі приміщення, допитливо вивчаючи усі предмети. Особливо прагнуть побачити і взяти саме те, що не дозволяють. Найбільше їх цікавить побутова техніка, яку старанно оберегають дорослі від рученят малечі. Та легко помігати, що ознайомившись з одним предметом, діти невдовзі зацікавлюються іншими. То чи варто обмежувати їх допитливість заборонами? Адже діти наполегливо продовжуватимуть спроби їх подолати. Чи не краще задовольнити їх допитливість і доброзичливо познайомити з тим, що зацікавило малят? Наприклад, у їх присутності розібрати чистий посуд з посудомийної машини, поскладати його на полиці та у шухляди. А коли рученята малят зміцнюють робити це разом з ними. До того ж, називаючи усі предмети і нагадуючи їх призначення, залучаємо малят до спілкування. Це ще більше зближує малих і дорослих учасників спільної діяльності. Такими способами задовольняючи вибір дитини у пізнанні довкілля, дорослий визнає її суб'єктність у взаємодії з ним.

Вважаю, що саме суб'єкт-суб'єктна взаємодія дитини з дорослим здатна реалізувати принцип гуманізації у процесі спілкування і батьків, і педагогинь з малечею. Спілкування є виразником змістової сутності гуманістичного (чи іншого) спрямування взаємодії суб'єктів.

Новаторськими дослідженнями 70-х років XIX ст. наукової школи М. Лісіної доведено, що спілкування є важливим фактором психічного духовного розвитку дитини з перших днів від народження до семи років, якщо у ньому проявляється ставлення до дитини як до суб'єкта, до неповторної, унікальної особистості [9].

Численні дослідження засвідчують, що спілкування «веде розвиток» особистості дітей, оскільки вони ініціюють його, долучаються і реалізуються у ньому з перших днів життя, опановують його способи вираження і користуються ними раніше ніж іншими діяльностями, використовують його у контексті ігрової, предметної, пізнавальної, далі образотворчої, трудової та інших діяльностей.

Спілкування у контексті взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу опосередковано розглядається у ряді теоретичних і прикладних психолого-педагогічних досліджень стосовно дітей шкільного віку. Вважаючи виявлені дослідниками явища закономірними, розглянемо їх стосовно дітей раннього і дошкільного віку.

Суб'єктно-вчинкова парадигма в освіті – теоретична модель навчально виховного процесу за синтезом ідей С. Рубінштейна, М. Бахтіна, В. Роменця. Категорія суб'єктності визначає людське життя як із середини детермінований процес суверенності людини, її відповідальності за результати своїх діянь перед собою та іншими. Через категорію суб'єкта встановлюється зв'язок між поняттями «індивід», «особистість», «універсальність». Ідея суб'єктності органічно поповнюється ідеєю вчинковості. Вчинок синтезує різні форми індивідуальної душевно-духовної людської активності, конкретизує її життєвий смисл. Вчинок є акцією духовного розвитку індивіда і водночас творенням моральних цінностей. Поняття суб'єктності підкреслює «авторське право» людини, її спроможність починати з самої себе і нести персональну відповідальність за дії та скоєне. «Вчинковість» означає індивідуально-неповторну, ціннісно-смыслову, культурно-особистісно суб'єктну активність. Тобто наповнює індивідуальне природнім для людини соціокультурним змістом і смислом. За І. Бехом, В. Татенко людина може повністю розкрити свій суб'єктно-вчинковий потенціал лише за умови творчої співпраці («спільного вчинку») зі значущим індивідом тобто з педагогом. На саморозвиток, самовдосконалення особистості впливають також пропонований їй зміст, стратегії, технології, умови навчання учнів, студентів [8, с. 882-883].

Розглянуті теоретичні положення вважаю принципово основоположними і типовими щодо дітей раннього і дошкільного віку з орієнтацією на їх психологічні, вікові, індивідуальні особливості. Як вказано вище дитя заявляє про свої потреби, далі бажання, вибір фактично з перших днів життя, ще не усвідомлюючи їх. Уже в кінці першого, на початку другого року помітні певні уподобання, виражені у виборі маляти. У ситуації вибору з кількох кольорів, одне дитя обирає одні кольори, друге – інші. Коли дітям пропонують дві мелодії на інтерактивних іграшках, вони безпомилково щоразу обирають одну з них, а іншу виключають, натиснувши кнопку. Подібний вибір повторюється на різних іграшках. Усім відомо, що

немовлята обирають першочергово маму, іноді тата, рідше інших серед рідних людей. Дошкільнята завжди виберуть добре відому їй людину (батьків, виховательку), ніж малознайому. Серед людей, з якими діти щодня спілкуються, вони виберуть для гігієнічних процедур тих з ким це переважно роблять, для гри – прийдуть до тих, хто з ними більше і веселіше грається. Тобто певна діяльність з батьками чи вихователями зумовлює вибір дітей вже з раннього і молодшого дошкільного віку. Та найсильніше на вибір дітей впливає гуманне ставлення до них дорослих. З раннього і молодшого дошкільного віку діти відрізняють таке ставлення від байдужого, недбалого, авторитарного і прагнуть спілкуватися з людьми, які з ними поведуться доброзичливо, лагідно, з любов'ю. Суб'єктний вибір дітей засвідчує їх особистісне прагнення до доброго поводження з ними перших представників соціуму – батьків, рідних людей чи сторонніх – вихователів. Отже сама природа людини безпосередньо виражена у виборі малечі засвідчує суверенне право дітей на гуманне ставлення до них.

Обумовлений гуманістичними спонуканими вибір дітей визначає їх вчинки. Останні у свою чергу засвідчують і утверджують особистий вибір кожного у системі взаємин і спілкування з дорослими та іншими дітьми. Надзвичайна природна активність дитини і водночас її соціально-культурна недосвідченість робить ці вчинки не завжди прийнятними для інших і, зокрема, дорослих з їх усталеними поняттями і звичками щодо взаємин і взаємодії. Діти раннього віку, лише практично зустрівши схвалення, підтримку чи відмову, заборону батьків, родичів, починають знайомитися з «ціннісно-смісловим» змістом властивим певним культурним цінностям своєї сім'ї, родини. Потрапивши у ЗДО, малята так само у взаємодії з педагогинями й іншими дітьми, зустрічають позитивну чи негативну оцінку своєму вибору та вчинкам. Якщо ця взаємодія суб'єкт-суб'єктна і збігається з подібною з власної сім'ї, то процес адаптації маляти до нових умов перебування у дитячому садку відбувається легко. Про це перш за все засвідчує знову ж таки вибір малюка: йти до дитячого садка чи залишатися вдома. Якщо ж звична поведінка дитини у суб'єкт-суб'єктній взаємодії у сім'ї натрапляє на суб'єкт-об'єктну взаємодію, яку проводить вихователька (формальна, не досить уважна, зверхня, авторитарна тощо), дитина не відчуває можливості порозумітися, реалізуватися, задовольнити власні природні бажання і вибір. Діти раннього віку ще не вміють про це сказати такими ж словами. Ми маємо їх зрозуміти, помітивши їх труднощі адаптації до нових для них вимог і умов дитячого садка – не сприйняття їх, вчинки супротиву, не бажання бути ні з такими вихователями, ні у дитячому садку. А головне – не шукати причин цього в дітях, а у самих себе – таких дорослих, всезнаючих ще й педагогічно освічених. А між тим – часто не гуманних.

У проведених нами дослідженнях з'ясувалося, що саме в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослих з дітьми виникають, розвиваються, зміцнюються їх міжособистісні відносини гуманістичного змісту і спрямування [10]. Ці результати вивчення дітей раннього і дошкільного віку співвідносяться з трактуванням відповідних дефініцій щодо учнів у вище названій «Енциклопедії освіти»: «Суб'єкт-суб'єктні відносини – міжособистісна педагогічна взаємодія, що реалізує базову потребу дитини у залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння і взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності» [8, с. 883]. На мій погляд, ключове поняття вказаних міркувань щодо школярів – партнерство є гуманістичною основою організації будь якої типової для малят діяльності з дорослими.

Партнерство багатовимірне і багатогранне поняття. Розглянемо деякі можливості його інтерпретації в умовах взаємодії з малятами. Зважаючи на те, що дорослий знає і вміє значно більше, ніж малята, пропонуємо люблячим батькам і вихователям дещо обмежити власну активність і натомість залучити нестримну активність малят до застосування посильних їхнім психо-сенсорним і руховим можливостям дій у побутовій, предметній, ігровій, музичній, образотворчій та інших діяльностях.

Наприклад, доцільно залишити певний простір для самостійного споживання їжі і напоїв дітям, доброзичливо відмічаючи їх щонайменші досягнення. Не картаючи за огріхи і промахи, навпаки – спокійно скористатися ними для навчання малят на їх помилках.

Наприклад, набрав їжі у ложку більше, ніж можна взяти до рота, їжа випала, розсипалась, забруднила обличчя, одяг, стіл. Наслідки невдалих спроб наочні, а тому зрозуміліші малюкам, ніж попередні пояснення й покази дорослого.

Важливо виділити час для посильних малятам дій спочатку роздягання, а далі і одягання одягу, взуття. Терпляче і у доброму настрої багаторазово пояснювати і демонструвати малятам доцільні способи одягання, очікувати їх успіхів і можливих невдач у цьому. Не випереджати ще не вправні і не завжди успішні дії малят, а допомагати, якщо вони потребуватимуть допомоги і попросять її. Разом подивитися у дзеркало і радіти з малям їх успішним результатам. Або разом перевірити і помітити чи вдало щось вдягнене, взуте, щоб спільно знайти помилку і виправити її.

Прибирання іграшок після ігор чи книжок після розглядання має бути органічним переходом від гри до предметної діяльності, яка врешті стане трудовою. Відомо, що захоплені грою малята не хочуть облишати її, хоча їм кажуть, що закінчився час прогулянки або настав час обіду. Зазвичай така найчастіше вживана дорослими мотивація не діє на малят і вони продовжують гратися. Авторитарні способи припинення ігор викликають у дітей розчарування, капризи, впертість. Досвідчені і уважні педагогині шукають інших способів. У моєму досвіді найлегше направити малят на іншу діяльність, зацікавивши їх певними змінами у сюжеті гри. Важливо це робити, не порушивши органічний зв'язок з їх ігровими задумами. Це легко досягається з допомогою ігрових звертань до виконавців ігрових ролей: «Мамо, ми (ляльки, звірята, домашні тварини) зголодніли. Пішли (поведіть нас) обідати». «Будівельники, закінчився будівельний матеріал. Добудуємо пізніше, коли привезуть новий. А зараз перерва на обід».

Вважаємо, що трактування подальших міркувань також доцільне у розумінні й поясненні гуманістичних процесів щодо дітей раннього і дошкільного віку, а саме: «Суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають обмін знаннями, вміннями, інтересами й ціннісними орієнтирами, забезпечують когнітивне, емоційне й перцептивне відображення учителем і учнем один одного...» [8, с. 883]. Діти уже з раннього віку чудово відчують гуманне ставлення дорослих, які так системно взаємодіють з ними у всіх видах діяльності: спілкуються весело, врівноважено, не дратуючись, спокійно, терпляче організують їх самообслуговування, зацікавлено вводять малят у різноманітну пізнавальну діяльність – читають, розглядають ілюстрації, співпереживають персонажам казок, мультфільмів, привертають увагу до різних природних явищ, поведінки тварин. Окремо виділяють малята міжособистісне спілкування з дорослим: його радісне сприйняття й заохочення успіхів дітей, розуміння невдач, прикроців самих дітей у різних життєвих ситуаціях, співпереживання їм, негайну допомогу у скрутних становищах. Діти цінують, якщо дорослі не сварять їх за мимовільні промахи, прощають навмисні неправомірні вчинки, висловлюючи сподівання, що така хороша, ввічлива, добра дитина так не робитиме надалі. Вказаними й подібними способами дорослий дає малятам аванс довіри, яку вони не хочуть втратити, заради товаришування, дружби з дорослим.

Отже цінність особистісних взаємин з дорослим, які поступово складаються і зміцнюються у гуманному середовищі різноманітної взаємодії і міжособистісному спілкуванні стає досить сильнодіючим мотивом, який часто утримує вже з раннього віку дошкільнят від неправомірних дій, вчинків. Дорослому досить зображення на своєму обличчі емоції здивування, нерозуміння неприйняттого вчинку і дитя двох-трьох років зчитує таку емоційну мовчазну несхвальну оцінку шанованої і любимої людини. Постійно відчуваючи доброзичливість і любов таких батьків, рідних, вихователюк, навіть маля дорожить цим і не хоче втратити гуманного ставлення до себе. Тобто гуманні взаємини стають не лише середовищем успішного розвитку дітей, а стимулом і стримуючим фактором їх неправомірних вчинків. Поширено користуватися спілкуванням як ефективним різнобічним способом взаємовпливу у взаємодії дорослого з дітьми допоможуть багатогранно висвітлені стилі і майстерність педагогічного спілкування у праці Л. Загородньої і С. Тігаренко [11].

Вище наведені окремі приклади з системного спілкування в умовах гуманної взаємодії дорослих з дітьми, на наш погляд, підтверджують встановлені щодо учнів висновки: «... в

особистісно-смісловій системі виховання здійснюються гуманні, морально естетичні відносини всіх учасників педагогічного процесу, що забезпечує повне саморозкриття всіх потреб і можливостей учнів, педагогічної компетентності вчителів, формує їх взаємодовіру, взаємоповагу, від чого залежить ефективність педагогічного процесу» [8, с. 884].

Синхронність явищ і наслідків гуманної взаємодії з дітьми раннього, дошкільного, шкільного віку засвідчує типову приналежність цих явищ щодо особистості людини на різних вікових рівнях. Відмінності вбачаю у змістовій сутності і способах організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії та її вираженні у спілкуванні, обумовлених психологічними, сенсорними, фізичними особливостями дітей різного віку. Саме це мають враховувати дорослі організатори такої взаємодії з дітьми різних вікових груп. До того ж необхідно зважати на умови життєдіяльності та обізнаність сім'ї, педагогинь ЗДО, учителів школи і викладачів ЗВО.

А. Бойко обґрунтував і довів фундаментальність феномена суб'єкт-суб'єктних взаємин як усе загальну, родову, висхідну категорію педагогіки: «Суб'єкт-суб'єктний характер відносин між учителем і учнем є запорукою збереження індивідуальності дитини, її унікальності, рівнорівневості і різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах». «Гуманістичні суб'єкт-суб'єктні морально-естетичні, педагогічно-доцільні відносини мають переваги у професійній діяльності перед змістом і методами роботи вчителя, визначають ефективність педагогічного процесу, забезпечують гуманізацію навчально-виховного закладу» [8, с. 884].

Така перевага зумовлена природою людських взаємин, з'ясованою у моєму безпосередньому спілкуванні з малятами. Особистісні суб'єкт-суб'єктні відносини ініційовані малятами і підтримані дорослими виявили ще один аспект такої взаємодії. Діти потребують гуманного міжособистісного спілкування і готові до нього завдяки своїй людській природі. Вони доброзичливо і довірливо показують і дають дорослому свої іграшки, щоб погратися разом, сідають біля нього малювати, ліпити, підходять до нього з книжками, щоб спільно розглянути малюнки, розповісти, що саме їх зацікавило, послухати читання, ігноруючи навіть можливості спілкування з іншими дітьми. Від дорослого залежить, як він відгукнеться на явно виражену потребу малят у спілкуванні з ним. Зрозумівши малят і ласкаво сприймаючи їх запит, дорослий продовжує гуманне спілкування з малятами у різних цікавих для них діяльностях. Це посилює і зміцнює його особистісний вплив на дітей, бо вони дорожать важливими для них контактами з дорослим. Та буває, що дорослий не уважний до дітей чи заклопотаний своїми справами, залишає малят на самоті або з іншими дітьми. Після кількох таких невдалих спроб малята перестають ініціювати спілкування з дорослими. Втрата дорослим ініційованих дитиною контактів послаблює особистісний вплив і батьків, і педагогинь на дітей раннього і особливо дошкільного віку. Вони занадто рано уособлюються від дорослих навіть у найближчому соціумі, позбуваючись так важливих і необхідних їм життєвих цінностей. Натомість опановуючи норми співжиття з позицій властивого малятам егоцентризму, вони не помічають потреб інших, не зважають на їх вибір, не співчують ні дорослим, ні іншим дітям у випадках травм, скрутних ситуацій тощо. Дорослі тим часом дивуються, чому їх син чи дочка або вихованець зростають неухажними до інших, егоїстичними, агресивними. Батьки не помітили як самі втратили особистісний контакт з рідною дитиною. А більшість педагогинь ЗДО і не намагалися встановити такий контакт з дітьми, бо заклопотані виконаннями освітніх програм. В умовах роботи водночас з чималою групою дітей, вони фізично і психологічно не спроможні встановити і налагодити особисті контакти з кожною дитиною зокрема. Їм не вистачає часу, сил, насаги для міжособистісного спілкування з малятами, хоч вони ще більше потребують цього в умовах цілоденного перебування у групі серед інших дітей. Ці питання починають тривожити дорослих, коли діти замінюють спілкування з ними переглядом програм у планшетах, мультфільмів, захоплюються комп'ютерними іграми. В шкільному віці вони надають перевагу спілкуванню з однолітками порівняно з батьками. У цьому соціальному відокремленні дітей від дорослих є свої переваги, труднощі і в т.ч. недоліки й загрози. Щоб дитина могла адекватно оцінити останні, протистояти їм, важливо не втратити гуманістичні можливості міжособистісного спілкування

в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослих з дітьми раннього і дошкільного віку.

Висновки. Аналіз наукових джерел виявив наступне. Побудову педагогічного процесу на засадах принципу гуманізації обґрунтували педагоги гуманісти ще у попередні століття. Проте реальне застосування цього принципу зустрічало чимало труднощів та упереджень у суспільстві і у освітніх закладах. З розвитком психології і педагогіки докорінно змінилися погляди на дитину, проголошено про її ранній і своєчасний розвиток як особистості в умовах гуманного середовища і виховання. Проте реальні механізми гуманного виховання в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослих з дітьми в основному досліджені стосовно дітей шкільного віку. Лонгітудні дослідження автора показали, що діти раннього і дошкільного віку потребують гуманного спілкування з ними, в якому почуваються комфортно і оптимально реалізуються як зростаюча особистість. Це спонукало розглянути у даній статті застосування принципу гуманізації у педагогічному процесі стосовно дітей раннього і дошкільного віку згідно сучасної концепції суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників спілкування.

Встановлено, що взаємодія дорослих з дітьми як психологічне і педагогічне явище містить невичерпні можливості соціалізації дітей раннього і дошкільного віку в умовах сім'ї і ЗДО. Складники суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослих і дітей – особистісні і ділові відносини у різних видах партнерської діяльності є рушієм і благодатним середовищем як для вияву так і для засвоєння гуманістичних цінностей. Відносини виражені і реалізовані у гуманному емоційному, мовному, тактильному й іншому спілкуванні далі гуманізуються, розвиваючись, удосконалюючись у сталих формах. В умовах авторитарної суб'єкт-об'єктної взаємодії відносини між дорослими і дітьми руйнуються, а спілкування набуває формального, агресивного, конфліктного характеру, що негативно позначається на розвитку особистості дитини і часто – на самопочутті дорослого.

З'ясовано, що вибір дитини раннього і дошкільного віку виражає її пізнавальний інтерес і, часто не контрольовано спрямовуючи її вчинки, зустрічає або схвалення і підтримку дорослих або їх не розуміння і протидію намірам, діям дитини. У першому випадку розуміння дорослим вибору дитини породжує суб'єкт-суб'єктну взаємодію між ними у процесі пізнання дитиною обраного. Гуманне ставлення дорослого до інтересу і вибору дитини у свою чергу викликає у неї відчуття значущості власних уподобань і самодостатності у взаємодії з старшою людиною. У другому випадку без підтримки і при постійних заборонах дорослими обраного дитиною, складаються суб'єкт-об'єктні взаємини між ними, у яких дорослий домінує над дитиною, а вона втрачає впевненість у правомірності власного вибору, у можливості знайти розуміння і підтримку людини, від якої роками залежна. Якщо ці різні стилі не ексклюзивні, а системні, то життя дорослих і дітей проходить не у злагоді і розумінні, а у боротьбі дитини за своє право на вибір, а дорослого – у постійному авторитарному втручанні у ще невеликий власний простір самореалізації дитини.

Порівняльний аналіз теоретично проаналізованого гуманізуючого впливу суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителів і учнів як фундаментальної категорії педагогіки з результатами даного лонгітудного дослідження суб'єкт-суб'єктної взаємодії батьків, педагогинь з дітьми раннього і дошкільного віку виявив ідентичні тенденції гуманізації їх взаємин і спілкування. Вважаємо це закономірністю типовою для взаємодії з дітьми різного віку. Відмінності обумовлені лише змістом, формами, способами взаємодії, особливостями різних видів діяльності і, зокрема, спілкування батьків, педагогинь, учителів відповідно з дітьми раннього, дошкільного, шкільного віку.

В умовах організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослих з дітьми виявлено способи типові для гуманізації спілкування як з дітьми раннього так і дошкільного віку. Їх дієздатність і результативність підтверджено перевіркою в умовах організованого і спонтанного реального спілкування батьків і педагогинь з дітьми раннього і дошкільного віку. Опрацьовані різноманітні способи передбачали: міжособистісне гуманне спілкування на основі взаємного розуміння загальних та індивідуальних потреб, вибору, інтересів кожної дитини дорослим; водночас емоційно-позитивне сприймання дитиною ставлення до неї дорослого: любові, уваги, доброзичливості, емоційного й ділового відгуку на її потреби, перестороги від невдач,

прикостей, загроз, ушкоджень та іншого; партнерську взаємодію дорослого з дітьми у спілкуванні в контексті різних діяльностей: іграх, образотворчій, розважальній, трудовій, побутовій, фізкультурно-розвивальній тощо. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослих з дітьми як змістовної і дієвої складової принципу гуманізації осучаснює і доводить пріоритетність його реалізації в умовах сімейного і суспільного дошкільного виховання.

Перспективами подальших досліджень вважаю: виявлення особливостей гуманізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії дітей з дорослими у щорічні вікові періоди їх життя; подальше дослідження вибору дітей як вияву їх суб'єктності у різному віці задля змін у ставленні дорослих до цього особистісного явища, а саме: розуміння і зважання на нього.

Список використаної літератури

1. Корчак Я. Як любити дитину. Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. 208 с.
2. Монтессори М. Научная педагогика. Дом ребенка. Элементарное образование (комплект из 2-х книг). Изд.-во Народная книга, 2014. 1024 с.
3. Melnyk, NI& Vertuhina, VM& Artemova, LV& and other 2020, 'Progressiv Practices of Government Management in Preschool Teachers Professional Training in Western European Countries'/Universal Journal of Educational Research 8(10): 4591-4602,2020. DOI: 10.13189/ujer.2020.08127 <http://www.hrpub.org>;Artemova, L.V.<http://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorid=57219399091>
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003.
5. Рейпольська О. Д. Теоретико-методичні засади формування у дошкільників ціннісного самоствавлення: монографія. Київ : Видавничий дім « Слово», 2020. 505 с.
6. Попова О. І. Лесик А. С. Особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії у початковій школі. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: Синергія формальної, неформальної, дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти 11-12 червня 2021 року Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка*. Чернігів, 2021. С. 66-68.
7. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 3. С. 26-32.
8. Енциклопедія освіти. /Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении: монография. Изд.-во Питер, 2009. 320 с.
10. Артемова Л. В. Любити дитину – покликання чи мистецтво? *Дошкільне виховання*. 2021. №8. С. 14-19.
11. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2015. 319 с.

HUMANIZED COMMUNICATION WITH CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

Artemova Lyubov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article analyzes the principle of humanization since its proclamation since the Middle Ages by teachers-democrats who understood the nature of the child. The meaningful interpretation and content of the principle was transformed in accordance with the changes of social formations from authoritarian to democratic. The emergence of new psychological and pedagogical knowledge about the child and its development contributed to a significant transformation of the humanistic understanding and using of this principle in the pedagogical process.*

The modern concept of child's optimal development in terms of subject-subject interaction with adults has significantly enriched the semantic component of the humanization principle in relation to the pedagogy in the school educational process. However, the essence and application of the humanization principle in the conditions of subject-subject interaction of parents, teachers with children of early and preschool age have remained little studied.

Purpose. *To substantiate the pedagogy of subject-subject interaction and communication of adults with children of early and preschool age as the basis of the principle of humanization.*

Methods. *Comparative analysis and synthesis of scientific sources with the revealed factual manifestations of the subjectivity of children in early and preschool age in interaction and communication with adults. Four-year longitudinal observations, personal interaction,*

communication of the author, parents, teachers with children from birth to 4 years in natural and created situations.

Results. It is established that the principle of humanization implemented in the subject-subject interaction of adults with children optimally provides self-realization of the child from an early age: the choice, need for socialization, satisfaction of cognitive interests, timely development of basic activities – communication, games, subject, cognitive, creative, etc.

A comparative analysis of the humanistic component studies of the subject-subject interaction of teachers with students and adults with children of early and preschool age revealed identical typical humanistic principles of relationships and children's communication regardless of their age.

Originality. Substantiation of subject-subject adults' interaction with children as a meaningful and effective component of the humanization principle modernizes its priority implementation in the context of family and social children's education of early and preschool age.

Conclusion. Building the interaction of adults with children on the basis of the subjectivity of its participants is propaedeutic and the basis for the humanization of their interpersonal relationships, which are formed, developed, expressed in communication.

The partnership provided by such interaction becomes for small children a school of mutual understanding with adults (parents and teachers).

Communication with the subjects of humanized interaction teaches adults to take into account the legitimate choice of children as a manifestation of their personality from the first year of life, creating conditions for their self-expression, self-affirmation and timely optimal development.

Further application and specification of the application of the subject-subject component of the principle of humanization to children at different ages is needed.

Key words: humanization, children's choices, early, preschool age, subject-subject interaction, communication.

Referens

1. Korchak Ya. (2016). Yak liubty dytynu [How to love a child]. Knyzhkovyi klub «Klub simeinoho dozvillia». [in Ukrainian].
2. Montessori M. (2014) Nauchnaja pedagogika [Scientific pedagogy]. Dom rebenka. Jelementarnoe obrazovanie (komplekt iz 2-h knig). Izd.-vo Narodnaja kniga. [in Russian].
3. Melnyk, N.I. Vertuhina, V.M. Artemova, L.V. (2020). Progressiv Practices of Government Management in Preschool Teachers Professional Training in Western European Countries'. *Universal Journal of Educational Research* 8 (10), 4591-4602., DOI: 10.13189/ujer.2020.08127 <http://www.hrpub.org>; Artemova, L.V. <http://www.scopus.com/authorid/detail.uri?authorid=57219399091> [in English]
4. Bekh I. D. (2003). Vychovannia osobystosti [Education of personality]. Osobystisno-orientovanyi pidkhit: teoretyko-tehnolohichni zasady. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
5. Reipolska O. D. (2020). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u doshkilnykiv tsinnisnoho samostavlennia [Theoretical and methodological principles of formation of preschool values of self-composition]. Kyiv: Vydavnychy dim « Slovo». [in Ukrainian].
6. Popova O. I., Lesyk A. S. (2009). Osoblyvosti subiekt-subiektnoi vzaiemodii u pochatkovii shkoli [Peculiarities of subject-subject interaction in primary school]. *All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation: coll. of scientific papers «Synergy of formal, non-formal, dual education of future specialists in preschool and primary education»*. (p. 66-68). 11-12 June, 2021, Chernihiv, Ukraine: Taras Shevchenko National University Chernihiv Collegium. [in Ukrainian].
7. Savchenko O. Ya. (2018). Pochatkova osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly i uchniv [Primary education in the context of the ideas of the New Ukrainian school and students]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii - Director of school, lyceum, gymnasium*, (3), 26-32. [in Ukrainian].
8. Kremin V. H. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Akad. ped. nauk Ukrayiny. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
9. Lisina M. I. (2009) Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii [Formation of the child's personality in communication: a monograph]. Izd-vo Piter. [in Russian].
10. Artemova L. V. (2021). Liubty dytynu – poklykannia chy mystetstvo? [To love a child - a vocation or an art?]. *Doshkilne vykhovannia*, (8), 14-19. [in Ukrainian].
11. Zahorodnia L. P., Titarenko S. A. (2015) Pedagogichna maisternist vykhovatelja doshkilnogo zakladu [Pedagogical skills of a preschool teacher: a textbook]. Sumy: Universytetska knyha. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 20.09.2021 р.

УДК 37.091.3.016:811.161.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-97-103

СТОРИТЕЛІНГ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ДО ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИЧНОЇ НОМІНАЦІЇ

Голуб Ніна Борисівна

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: olnazir_777@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-3736-9296

Горошкіна Олена Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: olenagoroshkina@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0378-888X

У статті порушено важливу лінгводидактичну проблему – особливості сучасних методів навчання української мови, проаналізовано доступну вчителям інформацію про сторителінг, виявлено низку проблем, що потребують уваги лінгводидактиків. Автори висловили думку щодо проблеми дидактичної номінації сторителінгу й недоцільності заміни методу розповіді модернізованим сторителінгом, окреслили завдання науковців на перспективу.

Ключові слова: сторителінг, розповідь, метод, прийом, методика, технологія.

Постановка проблеми. Нові підходи в середній освіті передбачають оновлення змісту, перегляд результатів і, відповідно, методів досягнення їх, адже методи, на думку дидактиків, – це «способи спільної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення ними освітніх цілей» [5, с. 431]. У процесі модернізації виявлено численні освітні проблеми, значна частина яких перебуває в площині дидактики й шкільних методик. Якщо одні з них (наприклад, проблема класифікації методів) мають перманентний характер, то інші (зокрема, проблема кількості методів, доцільності цієї кількості) здебільшого спричинені загальними змінами в освіті. В одній із аналітичних статей ми зробили спробу виявити причину чисельного зростання методів навчання і виявили, що типовими причинами є наявність варіантів, різновидів одного методу, кожен із яких почасти згадують як окремий метод, а також сплутування понять «метод» і «прийом», «метод» і «методика», «метод» і «технологія» [1].

Сьогодні ці проблеми все ще не втратили своєї гостроти, а тому є потреба розглянути їх на прикладі конкретних методів, зокрема, привертаємо увагу до «модного» нині сторителінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнивши зміст прочитаного про сторителінг, виявляємо різне бачення його в працях науковців, письменників, журналістів, сторителерів, методистів і вчителів. І що характерно – кожен із них укладає свій зміст у це поняття, орієнтує його на різні аудиторії й визначає свої цілі застосування (О. Баранюк, Л. Дроздик, Г. Клочек, Ю. Кузьменко, М. Лівін, Л. Рідкоус та інші).

Формулювання мети статті. На підставі аналізу літературних джерел, лінгводидактичних сайтів зосередити увагу на проблематиці методів навчання української мови, проаналізувати доступну вчителям української мови і літератури інформацію про сторителінг, обґрунтувати думку щодо проблеми дидактичної номінації сторителінгу й недоцільності заміни методу розповіді модернізованим сторителінгом, окреслити завдання науковців на перспективу.

Виклад основного матеріалу. М. Лівін, письменник, сторителер, розглядає сторителінг як популярний формат написання нефікшн-літератури, як передавання «інформації за допомогою картинки» й наголошує, що цей метод «активно використовують у викладанні та вивченні іноземних мов» [4, с. 56].

Книжку «Сторителінг для очей, вух і серця» [4] можна розглядати як методичний посібник для письменників-початківців. У ній чітко постають ключові елементи сторителінгу: історія, оповідач, теза. Узагальнюючи висловлення сучасних письменників, автор виділяє

ознаки «хорошої історії», як-от: «насамперед смачно розказана історія» [4, с. 42-43]; «у ній маєш із першого речення відчувати, що провалюєшся туди, куди треба, – через інтонацію оповідача, через обставини і місце дії, або, можливо, завдяки героєві чи самій темі» [4, с. 42-43]; «вона ввійде мені в серце і зробить якусь переміну там» [4, с. 42-43]; не намагаються з тебе «вичавити сльози – тобі просто показують зустріч із життям як дивом» [4, с. 42-43].

На думку М. Лівіна, є три цінності історії:

- 1) *інформаційна* (історія, яку ви розповіли, дає людині важливу інформацію);
- 2) *емоційна* (людина через історію проживає власні почуття – сум, радість, сором, спокій і таке ін.);
- 3) *естетична* (інформація та емоція можуть бути незрозумілими, але є відчуття, що це зроблено красиво) [4, с. 84-85].

Для хорошої історії, як вважає автор, зазвичай достатньо хоча б однієї цінності.

Обов'язковими рисами оповідача письменник вважає розуміння життя, близькість до почуттів, яких раніше не розумів, упевненість, що справді можеш розповісти історію. Цінність книжки посилюють, зокрема, такі поради:

1. Якщо через текст розповідає про почуття та реакції людини, трансліуйте, а не оцінюйте їх. Наприклад: «Людина, почувши запитання, потерла обличчя рукою». – це трансляція. А якщо сказати: «Почувши питання, людина нервово потерла лице, ніби воно засвербіло від цих слів» – це вже оцінювання [4, с. 68].

2. Одне з перших завдань, яке повинен для себе виконати автор, – це дати відповідь на запитання? «для чого я пишу?» і «Для кого я пишу?» [4, с. 100].

3. В історіях завжди звертаю увагу на емоційність, несподіваність сюжетних ходів, реалістичність – коли герої поводяться природно й немає відчуття штучності [4, с. 106].

4. Точність історій потрібно тренувати. Так само як футболісти тренують штрафні чи пенальті. Щоб утратити в ціль, треба бачити ціль [4, с. 144].

5. Аристотель у книжці «Поетика» писав: «Ціле – це те, що має початок, середину і кінець». Це найвідоміша й найпростіша (здавалося б) схема побудови історії, яку ми знаємо ще зі школи [4, с. 146].

6. Варто пам'ятати, що цінність хорошої історії завжди індивідуальна [4, с. 147].

Спільно з колегами М. Лівін виводить 6 тригерів, які узагальнюють людський досвід і спростовують відповідь на запитання «Чим саме людину зачепила історія»:

1. «Це я» – зіставлення себе з героєм/подіями.
2. «Це не я» – бажання відмежувати себе від героя/події.
3. «Я не знаю» – бажання дізнатися щось нове.
4. «Я знаю» – відчуття причетності до певного знання.
5. «От лузер» – бажання самоствердитися за рахунок іншого.
6. «Треш» – піковий гормональний стан, зокрема страх [4, с. 122].

Численні «освітні» сайти, що мають на меті інформувати вчителів про інновації в освіті, пропонують різновекторну інформацію про сторителінг. Там можна дізнатися, що «сторителінг – це кардинально *новий підхід* до написання текстів» і про те, що «цей жанр використовується, без перебільшень, у багатьох сферах: починаючи від блогівих та особистих текстів до ефективних рекламних кампаній з використанням сторителінгу; «чому сторителінг – ефективний *прийом*?». У межах однієї публікації вчителів інформують про те, що «Сторітелінг – ефективний *метод* навчання та виховання» і водночас «Сторітелінг – *технологія* створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача» (перелік сайтів додано).

Навіть попри те, що сторителінг розробив і впровадив в управління міжнародною корпорацією американець Девід Армстронг у 90-х роках минулого століття, з наукових публікацій дізнаємося, що «її (*технологію сторителінгу*) активно застосовували в своїй практичній діяльності відомі педагоги, зокрема В.О. Сухомлинський» [3, с. 84].

Таке подання матеріалу вчителі сприймають «на віру», тому на їхніх сайтах і блогах сторителінг не має чітких дидактичних обрисів.

Ми вдалися до огляду й аналізу наукових і науково-методичних статей, а також публічних матеріалів, які розміщують учителі української мови та літератури на своїх сайтах. У таблиці подаємо зведені результати аналізу, що стосуються визначення дидактичної категорії сторителінгу.

Таблиця 1.

Дидактична номінація сторителінгу

№п/п	Дидактична категорія	Приклади (цитати)
1.	Прийом	1. Це ефективний прийом. 2. Ефективний прийом формування творчого мислення.
2.	Метод навчання	1. Один із найцікавіших і найпродуктивніших методів навчання. 2. Неординарний метод навчання. 3. Ефективний метод розвитку комунікативної компетентності сучасних учнів. 4. Метод у педагогії, «при якому пояснення нової інформації, необхідної для запам'ятовування, відбувається за допомогою захоплюючих емоційних історій». 5. Це творча розповідь.
3.	Форма навчання	Відносно нова форма навчання, але швидко завойовує популярність.
4.	Засіб навчання	Особливої популярності набув засіб, іменованій словом сторителінг (англ. storytelling), суть якого полягає у вибудовуванні промовцем сюжетних історій як спосіб активізації уваги слухача і донесення до нього потрібних смислів.
5.	Методика	1. Це мистецтво розповідати історії з метою навчання, керування шляхом донесення змісту повідомлення за допомогою спеціальної методики. 2. Цю методику розробив та успішно випробував на особистому досвіді Девід Армстронг, голова міжнародної компанії Armstrong International. 3. «Інноваційна методика формування мовної компетентності»
6.	Технологія	Це технологія створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача.
7.	Інші варіанти	1. «Вид текстів та написання їх». 2. «Формат навчання в школі». 3. «Комплексний спосіб викликати емоцію в людини, що читає текст». 4. «Це комплекс інструментів, які доносять потрібну ідею за допомогою цілої оповіді». 5. «Останнє слово риторики як науки». 6. «...я зрозумів, що з себе представляє жанр сторителінгу...». 7. «Мій викладач із методики навчання української мови Михайло Паночко на кожному занятті пропонував різні способи зацікавлення учнів навчальним матеріалом. Було це в далеких 90-х. І називалося це тоді не сторителінгом, а мистецтвом викладання».

Надмірна популяризація сторителінгу й віра у всемогутність його, «сторителінговий бум» у сучасній шкільній дидактиці [2, с. 32] призвели до повного ігнорування дидактичних засад: у межах однієї публікації (навіть одного речення) сторителінг називають методом і методикою, методом і прийомом, прийомом і технологією.

Якщо сторителінг відносять до методу, то називають такі ознаки його: вкраплення власного або чужого досвіду, комунікацію та емоційне співпереживання; донесення ідеї, а не лише інформації.

Сплутування понять «метод» і «методика» призводить до виділення «приймів навчання розповіді історії», а саме:

- основних (зразок, план, аналіз);
- допоміжних (запитання, нагадування, вказівка, заохочення, підказка);
- специфічних (запис розповіді учнів, придумування розповідей-мініатюр, об'єднаних однією дійовою особою тощо).

Сайти/блоги вчителів, методистів про сторителінг пропонують одноманітну інформацію:

1. Представляють автора – Девіда Армстронга, керівника американської корпорації,

голову міжнародної компанії Armstrong International.

2. Виділяють види сторителінгу за тематичною ознакою (культурний, соціальний, міфи/легенди, *jump story*, сімейний, дружній, особистий).

3. Називають функції (мотиваційна, об'єднувальна, комунікативна, впливова, утилітарна).

4. Виявляють такі переваги: універсальність, сильний інструмент оптимізації навчання, невичерпне джерело натхнення, хороший спосіб мотивації.

5. Повідомляють, що сторителінг розробляли передусім для корпоративного навчання, формування дружніх стосунків у колективі та підвищення лояльності працівників до компанії.

Ефективність сторителінгу як методу пояснюють так:

1) навчальний матеріал, поданий у вигляді цікавої захопливої історії, сприяє розвитку особистісних якостей, демонструє унікальність уяви кожної дитини, дає змогу проявити активність та творчість;

2) за допомогою сторителінгу можна отримати два важливі результати;

3) дає змогу надихнути їх на прояв ініціативи в навчальному процесі;

4) реальне спілкування стає мистецтвом, якого потрібно навчати;

5) діти люблять слухати історії більше, ніж доповіді, описи чи визначення, легше сприймають їх;

6) сучасні діти з кліповим мисленням краще сприймають історію, ніж текст іншого виду;

7) історія впливає на почуття дитини, а це підвищує рівень концентрації уваги;

8) поживляє атмосферу в класі, знімає напругу.

У результаті аналізу постає низка запитань: У чому принципова різниця між методом розповіді (слово вчителя) і сторителінгом? Чому про метод розповіді говорять як про традиційний, непродуктивний, а про сторителінг – як про дидактичне інноваційне диво? Хто головний виконавець у сторителінгу – учитель чи учень? та ін.

Відмінності між «фактичною розповіддю» й сторителінгом, які виявляємо в різних джерелах, здебільшого без зазначення автора, видаються нам непереконливими, як-от:

1) розповідь ґрунтується на роботі сприймання, пам'яті, відтворювальної уяви, а в основі сторителінгу лежить робота творчої уяви;

2) обов'язковими компонентами сторителінгу мають бути самостійно створені дитиною нові образи, ситуації, дії;

3) у процесі сторителінгу учні використовують свій здобутий досвід, знання, але повному комбінують їх.

У публікаціях, де сторителінг розглядають як методику, виявляємо «алгоритм написання сторителінгу», що нерідко тяжіє до алгоритму написання твору-розповіді: визначення теми та мети уроку (від цього залежить вибір сюжету історії); розроблення детального сюжету та основних подій оповіді; вибір головного героя (подумайте над його іменем, характером, зовнішністю тощо); вигадка інтриги (що більш несподіваною вона буде, то краще; на цьому етапі вже можна скласти перший варіант історії, прочитати готовий варіант та додати метафори).

Обов'язковими складниками історії називають героїв (це може бути предмет, людина, явище, вигадана істота, природа, символ), сюжет (повинен містити експозицію, зав'язку, розвиток дій, кульмінацію та розв'язку), тему й ідею. У структурі історії виділяють вступ, розв'язку й висновки.

Не виявляємо новизни і в поділі розповідей на види:

– розповідь на тему, запропоновану вчителем;

– розповідь за планом;

– розповідь за запропонованим початком;

– розповідь за опорними словами;

– складання казки за власним сюжетом.

З матеріалів, оприлюднених на сайтах учителів, дізнаємося про таке застосування сторителінгу:

1. Складіть розповідь на вільну тему, вживаючи, наприклад, не менше 20 дієслів чи прикметників.
2. Поміркуйте над спільною історією, де будуть використані всі відомі класові синоніми до слова «дім».
3. Можна також поекспериментувати з молодіжним сленгом: пошукайте разом синоніми до слова «класно» та включіть їх в історію.
4. Складіть розповідь, у якій використайте не менше 20 прикметників чи прислівників.
5. Оберіть одного персонажа з твору й підготуйте невеликий твір-переказ «Який я персонаж?» У розповідь включіть цікаві вчинки, слова, та епохи.
6. Можна використовувати перекази для старших класів. Запропонувати їм подіркувати над питаннями «Про що мріє X?»...
7. У невеликих групах складіть коротку 10- хвилинну розповідь з теми, яку зараз вивчаєте. Обов'язковою умовою є деталізація.
8. Розкажіть історію «Усе починається з малого» про смітник у лісі; занедбаний дитячий майданчик; благодійний концерт із метою створення притулку для тварин.

Наведені приклади не є докором учителю, вони дають підстави для критики низькопробних методичних матеріалів, які пропонують сьогодні педагогам численні освітні сайти. Ретельної уваги вчених-методистів потребує сучасний методичний інструментарій.

Привертає увагу також різнобій у написанні ключового слова статті: «сторітелінг», «сторітелінг», «сторітейлінг», метод «сторітеллінга» «Гарного вам сторітеллінга» тощо.

Висновки. У підсумку спадає на думку фразеологізм «вигадувати велосипед». З різних джерел відомо, що 6 квітня 1818 року в Парижі барон Карл Дрез продемонстрував власноруч сконструйований двоколісний засіб пересування, що схожий був більше на самокат, але саме його вважають першим прообразом сучасного велосипеда. І хоч згодом його оснастили педалями, педальним приводом, сідлом, ланцюговим приводом на заднє колесо, а сьогодні цей мегапопулярний засіб для пересування збагатили численними аксесуарами, він і нині називається велосипедом. Усе зазначене вище дає підстави для таких висновків:

1. У більшості матеріалів, які ми проаналізували, насправді йдеться про дві дидактичні категорії – метод і методику. Те, що називають пасивним сторителінгом, по суті є методом розповіді, активний сторителінг – то методика навчання розповіді учнів.
2. Жоден із аргументів не переконує в необхідності називати покращений, модернізований метод розповіді сторителінгом. «Сторителінг» виправданий у сфері маркетингу: інтрига в назві насправді є ефективним прийомом зацікавлення потенційних слухачів численних курсів.
3. Є потреба в науковому обґрунтуванні й розмежуванні різних понять: «метод розповіді» й «методика навчання розповіді», оскільки ключовим виконавцем, дійовою особою в першому випадку є вчитель, а в другому – учні.

Оновлення суті, ознак і вимог до сучасного методу розповіді сприятиме реабілітації його, збереженню в переліку ефективних для сучасних методик і дасть змогу позбутися дидактичного дисонансу: метод розповіді визнано як неспроможний забезпечити нові освітні результати, а «сторителінг» як творча розповідь – творить дива в методиці.

Список використаної літератури

1. Голуб Н. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2013. №3. С. 2-8.
2. Ключек Г.Д., Баранюк О.Ф. Слово і слайд у лекції: проблема синергетичного ефекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019, Том 72, №4. С. 26-40.
3. Кузьменко Ю.В., Рідкоус Л.В. Сторителлінг: досвід В.О. Сухомлинського / Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 171. С. 83-87. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_171_17/ (дата звернення: 05.09.2021)
4. Лівін М. Сторителінг для очей, вух і серця. К.: Наш формат. 2020. 184 с.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб: Питер. 2017. 710 с.
6. Сторителінг: правила, техніки, корисні матеріали та поради. Сторителінг – це просто. Освітній сайт міста Києва URL : <https://eduhub.in.ua/news/storiteling-pravila-tehniki-korisni-materiali-ta-poradi> (дата звернення: 07.09.2021).
7. Методичні матеріали: Сторителінг. Методичний навігатор. URL : <https://sites.google.com/a/lyceum2.cv.ua/metodicnij-navigاتور/metodicni-materiali/storitelling> (дата звернення: 07.09.2021).

8. Метод Storytelling: як зацікавити дітей, розповідаючи історії. Пізнавальні історії на варті цікавого. Платформа На урок. URL: <https://naurok.com.ua/post/metod-storytelling-yak-zacikaviti-ditey-rozprovidayuchi-istori> (дата звернення: 09.09.2021).

9. Дроздук Л.А. Сторітелінг як сучасний ефективний прийом навчання (Майстер-клас). Платформа блогера. URL: http://lubadrozdyk.blogspot.com/p/blog-page_55.html (дата звернення: 09.09.2021).

10. Сабада І.В. Сторітелінг – ефективний метод навчання та виховання. URL: <https://genezum.org/library/storiteling--efektyvnyu-metod-navchannya-ta-vuhovannya> (дата звернення: 09.09.2021).

11. Гусева В.В. Кроссенс на уроках літератури. Платформа блогера. URL: <http://gusevavika.blogspot.com> (дата звернення: 10.09.2021).

12. Довгаль О. Сторітелінг як ефективний прийом формування творчого мислення (Майстер-клас). Платформа блогера. URL: http://oksanadov.blogspot.com/p/blog-page_15.html (дата звернення: 10.09.2021).

STORYTELLING IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS: DIDACTIC NOMINATION

Holub Nina

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,

Chief Researcher at the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature

Institute of Pedagogical Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Horoshkina Olena

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature

Institute of Pedagogical Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Introduction. *The article raises an important linguodidactic issues – the features of modern methods of teaching the Ukrainian language, analyzes the information available to teachers about storytelling, identified a number of issues that require the attention of linguodidactics.*

Purpose. *In the process of analysis of scientific literature, educational sites and teacher's blogs some issues were identified that need the attention of didactics. In particular, it is noted that numerous «educational» sites aimed at informing teachers about innovations in education, offer multi-vector information about storytelling. Sites/blogs of teachers, methodologists about storytelling offer monotonous information, in particular about types, functions, advantages, purpose of storytelling. Excessive popularization of storytelling and belief in its omnipotence, admiration for it led to the complete disregard of didactic principles: within one publication (even one sentence) storytelling is called a «method» and «reception», «method» and «technique», «method» and «technology».*

Methods. *Review, analysis and systematization of scientific and scientific-methodical articles, educational sites, of Ukrainian Language and Literature teacher's blogs.*

Results. *The authors expressed their opinion on the didactic nomination of storytelling and the inexpediency of replacing the method of storytelling with modernized storytelling, outlined the tasks of scientists for the future.*

Originality. *It has been found that what is called passive storytelling is essentially a method of storytelling, active storytelling is a method of teaching students a story. None of the arguments suggests the need to call an improved, modernized storytelling method. Storytelling is justified in the field of marketing: the intrigue in the title is actually an effective way to interest potential students of numerous courses.*

Conclusion. *The necessity of scientific substantiation and differentiation of different concepts is substantiated: «method of storytelling» and «method of teaching storytelling», as the key executor, the actor in the first case is the teacher, and in the second – students.*

Key words: *storytelling, story, method, reception, technique, technology.*

References

1. Holub N. (2013). Kateroriyni aparat suchasnoi ukrainskoi lnhvodydaktyky: problemy i perspektyvy [Categorical apparatus of modern Ukrainian linguodidactics: problems and prospects]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli - Ukrainian language and literature at school*, (3), 2-8. [in Ukrainian].

2. Klochek H.D., Baraniuk O.F. (2019). Slovo i slaid u lektsii: problema synerhetychnoho efektu [Word and slide in the lecture: the problem of synergistic effect]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia - Information technologies and teaching aids*, 72 (4), 26-40. [in Ukrainian].

3. Kuzmenko Yu.V., Ridkous L.V. (2018). Storitellinh: dosvid V.O. Sukhomlynskoho [Storytelling: the experience of V.O. Sukhomlinsky]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka - Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after*

- Volodymyr Vynnychenko, (171), 83-87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_171_17/ [in Ukrainian].
4. Livin M. (2020). *Storitelinh dlia ochei, vukh i sertsia* [Storytelling for eyes, ears and heart]. Kyiv: Nash format. [in Ukrainian].
 5. Khutorskoj A.V. (2017). *Sovremennaya didaktika: Uchebnik dlya vuzov* [Modern didactics: Textbook for universities]. Saint Petersburg: Piter. [in Russian].
 6. *Storitelinh: pravyla, tekhniki, korysni materialy ta porady* [Storytelling: rules, techniques, useful materials and tips]. Educational hub of Kyiv city. URL: <https://eduhub.in.ua/news/storiteling-pravila-tehniki-korysni-materiali-ta-porady> [in Ukrainian].
 7. *Metodychni materialy: Storitelinh* [Methodical materials: Storytelling]. Methodical navigator. URL: <https://sites.google.com/a/lyceum2.cv.ua/metodicnij-navigator/metodicni-materiali/storiteling> [in Ukrainian].
 8. *Metod Storytelling: yak zatsikavyty ditei, rozpovidaiuchy istorii* [Storytelling method: how to interest children by telling stories]. On the Lesson platform. URL: <https://naurok.com.ua/post/metod-storytelling-yak-zacikaviti-ditey-rozpovidayuchi-istorii> [in Ukrainian].
 9. Drozdyk L.A. (2019). *Storitelinh yak suchasnyi efektyvnyi pryiom navchannia* [Storytelling as a modern effective method of learning]. Blogger platform. URL: http://lubadrozdyk.blogspot.com/p/blog-page_55.html [in Ukrainian].
 10. Sabada I. V. (2020). *Storitelinh – efektyvnyi metod navchannia ta vykhovannia* [Storytelling is an effective method of teaching and education]. Genezum. URL: <https://genezum.org/library/storiteling--efektyvnyy-metod-navchannya-ta-vyhovannya> [in Ukrainian].
 11. Husieva V.V. (2018). *Krosssens na urokakh literatury* [Crosssense in literature lessons]. Blogger platform. URL: <http://gusevavika.blogspot.com>
 12. Dovhal O. (2018). *Storitelinh yak efektyvnyi pryiom formuvannia tvorchoho myslennia* [Storytelling as an effective method of forming creative thinking]. Blogger platform. URL: http://oksanadov.blogspot.com/p/blog-page_15.html

Отримано редакцією 10.11.2021 р.

УДК 371.14:378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-103-112

МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ТА ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТИ

Скиба Юрій Андрійович

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу інтеграції вищої освіти і науки

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

e-mail: yuri_skiba@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-2238-8272

Кочерга Євгенія Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

e-mail: blago-2013@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-5593-6346

У статті розкрито актуальність розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителів, які є складовими їх професійної компетентності. Обґрунтовано теоретичну модель розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителів у післядипломній освіті. Розкрито змістове наповнення мотиваційно-ціннісного, організаційно-змістового, діяльнісно-операційного та аналітико-результативного блоків розробленої моделі. Запропоновано впровадження у практику арт-вправ «Прорости зернятко», «Каракулі», «Люблю і роблю», «Моя тканина», «Чарівна паличка», які сприяють розвитку у вчителів навичок знаходження власних ресурсів для професійного вдосконалення та активної життєдіяльності.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, емоційно-етична компетентність, професійний стандарт, модель розвитку компетентності, педагогічні умови, здоров'я, емоції.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, нові умови соціально-економічного розвитку, бурхливий розвиток технологій, у тому числі інформаційних, вимагають від вчителя постійного професійного розвитку. Здоров'язбережувальна та емоційно-етична компетентності є одними із професійних компетентностей вчителів, про що зазначено у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [7], який затверджений у 2020 р. Рівень їхнього розвитку впливає не тільки на професійну діяльність, а також визначає якість особистого життя вчителя,

його здатність будувати взаємостосунки з оточуючими. На нашу думку, ці дві компетентності є взаємопов'язаними, адже здоров'я вчителя розглядається у двох аспектах: як фізичне та психічне. Окрім того, емоції та почуття, які виникають в людини залежно від того, чи задоволена, чи не задоволена та або інша її потреба, безпосередньо впливають на психічне здоров'я та можуть впливати на її фізичне здоров'я.

У статті 22 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначено, що на посади педагогічних працівників приймаються особи, фізичний і психічний стан здоров'я яких дозволяє виконувати професійні обов'язки. У Концепції «Нова українська школа» передбачається необхідність працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, у рамках якої школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Концепція Нової української школи потребує емоційно компетентного вчителя, який розуміє поняття про емоції, вміє їх виражати, керувати власними емоціями та емоційним станом учнів, вміє здійснювати освітній процес на емоційній основі, засадах емпатії, поваги, співпраці з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією). У затвердженій у 2021 році типовій освітній програмі для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти вказується, що освітній процес організовується в безпечному освітньому середовищі та здійснюється з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей, їхніх особливих освітніх потреб. Отже, вище зазначене підтверджує актуальність дослідження та свідчать про необхідність розвитку у вчителів здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей, оскільки вони пов'язані з індивідуальними особливостями, потребами, здоров'ям та безпекою.

Важливість розвитку визначених компетентностей вчителів зростає в умовах глобальної пандемії COVID-19, яка створює додаткове навантаження як на фізичне, так і на психічне здоров'я вчителів [12]. Відповідно, виникає необхідність розроблення моделі розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти, яка зорієнтована на розвиток емоційного інтелекту та навичок піклування про власне здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним та методичним основам формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вчителів присвячено праці дослідників Н. Башавець, В. Білик, В. Бобрицька, Г. Жара, Ю. Мосейчук, Ю. Танасійчук та ін. Зазначені науковці розглядають умови формування цієї компетентності під час професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури, основи здоров'я, дисциплін природничого циклу (біологія, хімія) та вчителів початкової школи у закладах вищої освіти. Теоретичні та методичні основи розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів-практиків або підготовку вчителів до розвитку здоров'язбережувальної компетентності в учнів представлено у роботах О. Антонової, Н. Поліщук, М. Шеян, В. Успенської та ін.. Підготовка вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи досліджували О. Антонова та Н. Поліщук. Авторами, у структурі здоров'язбережувальної компетентності, виокремлено наступні компоненти: аксіологічний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольний-оцінний, результативний [1]. Модель підготовки вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів розроблено Н. Поліщук. Автор, у структурі розробленої моделі, представлено: зміст діяльності педагога в цьому напрямі (робота із системою цінностей, потреб, мотивів, формування необхідних знань, створення умов для практичного відпрацювання здоров'язбережувальних умінь, розвитку навичок і якостей для управління цим процесом у школі), методи і засоби досягнення потрібного результату, елементи оцінки реалізованого процесу та є його результат [6].

Аналіз наукових праць вітчизняних дослідників щодо розвитку емоційно-етичної компетентності вчителів засвідчив, що вирішення означеної проблеми носить фрагментарний характер. Зокрема, розвитку етичної компетентності вчителя або майбутнього вчителя присвячені подано у працях Л. Кравчук, В. Матіяш. Технології формування емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи при вивченні лінгвістичних дисциплін

запропоновано В. Бадер. Теоретичне обґрунтування та результати експериментальної апробації структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів закладів вищої освіти здійснено О. Верігової. Ґрунтовний поняттєво-термінологічний аналіз терміну «емоційна компетентність» та її вагомість контексті ідей Нової української школи здійснено І. Сухопар. Важливість розвитку соціально-емоційної компетентності вчителів розкрито у працях зарубіжних дослідників, зокрема Oberle E, Gist A., Cooray M. S., Pinto J. B. R., Lozano-Reña G., Sáez-Delgado F., López-Angulo Y., Mella-Norambuena J. [13; 14]. Так у дослідженні [14] встановлено, що у вчителів з низьким рівнем соціально-емоційної компетентності спостерігається емоційне вигорання та ознаки стресу, яке помічають їх учні. Здійснений аналіз наукових джерел засвідчив недостатню розробленість досліджуваної проблеми.

Метою статті є наукове обґрунтування та розроблення моделі розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зміст понять здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителя розкрито у Професійному стандарті. Здоров'язбережувальна компетентність входить у структуру трудової функції вчителя «Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища». Під здоров'язбережувальною компетентністю вчителя розуміють здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу; здатність здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учнями та іншими учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни; здатність формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя; здатність зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності; здатність надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу. Емоційно-етична компетентність вчителя входить у структуру трудової функції «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу». Під цією компетентністю розуміють здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу; здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі [7].

Якщо у науковій літературі поняття здоров'язбережувальної компетентності зустрічається досить часто, то визначення поняття саме емоційно-етичної компетентності вчителя не набуло такого широкого поширення. Зазначимо, що дослідники під етичною компетентністю розуміють «складову його професійної компетентності, яка забезпечує організацію етичної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на формування етичної поведінки, моральних якостей учнів на основі свідомого засвоєння етичних знань та оволодіння етичними вміннями, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції, попереджувати й усувати прояви негативної поведінки в учнівському колективі» [9, с. 4]. Під емоційною компетентністю дослідники розуміють «динамічну комбінацією поглядів, цінностей, знань про емоції, вміння вираження, розуміння, керування власними емоціями та емоційним станом учнів, особистих якостей для успішного здійснення освітнього процесу на емоційній основі, засадах емпатії, поваги, співпраці з школярами, їх батьками, колегами, власної реалізації в професійній сфері» [8, с. 112].

У своїх попередніх дослідженнях, розглядаючи проблему розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії у закладах післядипломної освіти на основі аналізу наукової літератури та нормативної бази у структурі здоров'язбережувальної компетентності вчителя ми виокремлювали такі компоненти: когнітивний (система знань про здоров'я, здоров'язбережувальні освітні технології, зв'язок хімії та здоров'я, знання правил безпеки при роботі з хімічними речовинами), діяльнісний (уміння здійснювати здоров'язбережувальну індивідуальну та професійну діяльність), особистісний (організаторські та комунікативні здібності, емпатія, поведінка в конфліктних ситуаціях), ціннісно-мотиваційний (ціннісні орієнтації на здоров'я, мотивація до індивідуальної та професійної здоров'язбережувальної діяльності) [2]. Порівнюючи визначені нами компоненти

з розкритими у Професійному стандарті вчителя професійними компетентностями, можемо стверджувати, що особистісний компонент є частиною емоційно-етичної компетентності вчителя. Отже, ми вважаємо, що можливо розвивати здоров'язбережувальну та емоційно-етичну компетентності вчителів у післядипломній освіті паралельно. Саме тому пропонуємо модель розвитку цих двох компетентностей.

Науковці зазначають, що дослідження педагогічних явищ (об'єктів і процесів) відбувається не безпосередньо, а через моделювання і в процесі моделювання, що дозволяє виокремлювати з сукупності характеристик педагогічного явища поодинокі характеристики і досліджувати їх із застосуванням відомих чи спеціально розроблених методик [3]. Модель виконує декілька функцій: вона чітко визначає компоненти, які становлять систему; схематично та реально відображає зв'язки між компонентами, до того ж зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі; є інструментом для порівняльного вивчення різних ознак явища, процесу [10]. Отже, для дослідження процесу розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителів у післядипломній освіті вважаємо за необхідне розробити відповідну модель.

На нашу думку, модель розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителів має охоплювати систему компонентів, які несуть об'єктивну і достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат діяльності учителів; складники процесу розвитку компетентностей; науково-методичне забезпечення процесу підготовки та педагогічні умови його ефективності, утворюючи ідеальну, описову, прогностичну модель. Розроблена нами модель включає такі блоки: мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, діяльнісно-операційний та аналітико-результативний (рис. 1).

При розробленні моделі розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів у післядипломній освіті керувалися принципами: адекватності, системності, поетапності. Принцип адекватності забезпечувався врахуванням комплексу зовнішніх (вимоги до особистості вчителя, що зафіксовані у нормативних документах змісту освіти, та відповідність їх соціальному замовленню) і внутрішніх (змістове наповнення курсів підвищення кваліфікації, матеріально-технічне забезпечення, форми, методи та засоби навчання тощо) факторів освітнього процесу. Принцип системності реалізовувався ґрунтовним описом елементів спроектованої моделі, відображенням проектних дій відповідно до заданих умов щодо кожного елемента моделі, які враховують встановлені між ними взаємозв'язки і взаємозалежності. Принцип поетапності забезпечував логічність внутрішньої структури моделі, що ґрунтувалася на дотриманні побудованого алгоритму дій щодо кожного етапу для забезпечення високої результативності навчання [11].

Мотиваційно-цільовий блок передбачає визначення мети та завдань, які необхідно розв'язати. Метою підвищення кваліфікації вчителів є розвиток здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей, як обов'язкових для розвитку професійних компетентностей вчителя. Завданнями є розвиток системи теоретичних знань з означеної проблематики (знання про здоров'я, його складові, здоров'язбережувальні освітні технології, способи збереження фізичного і психічного здоров'я вчителя у професійній діяльності та ін.); розвиток здоров'язбережувальної мотивації (мотивація до індивідуальної та професійної здоров'язбережувальної діяльності), емоційного інтелекту (розуміння та керування емоціями), емпатії (співпереживанням щодо емоційного стану, який переживає інша людина).

Організаційно-змістовий блок визначає теоретико-методологічні основи реалізації моделі та включає концептуальні підходи, дидактичні принципи та педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів. Відповідно до мети і завдань у якості психолого-педагогічних засад розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителів визначено основні методологічні підходи: компетентнісний, особистісно-орієнтований, системно-діяльнісний, аксіологічний, андрагогічний та інтегрований. Компетентнісний підхід розуміємо як спрямованість системи післядипломної освіти на створення умов для розвитку ключових та професійно-фахових компетентностей вчителів у сфері фізичного та психічного здоров'я. Особистісно орієнтований підхід

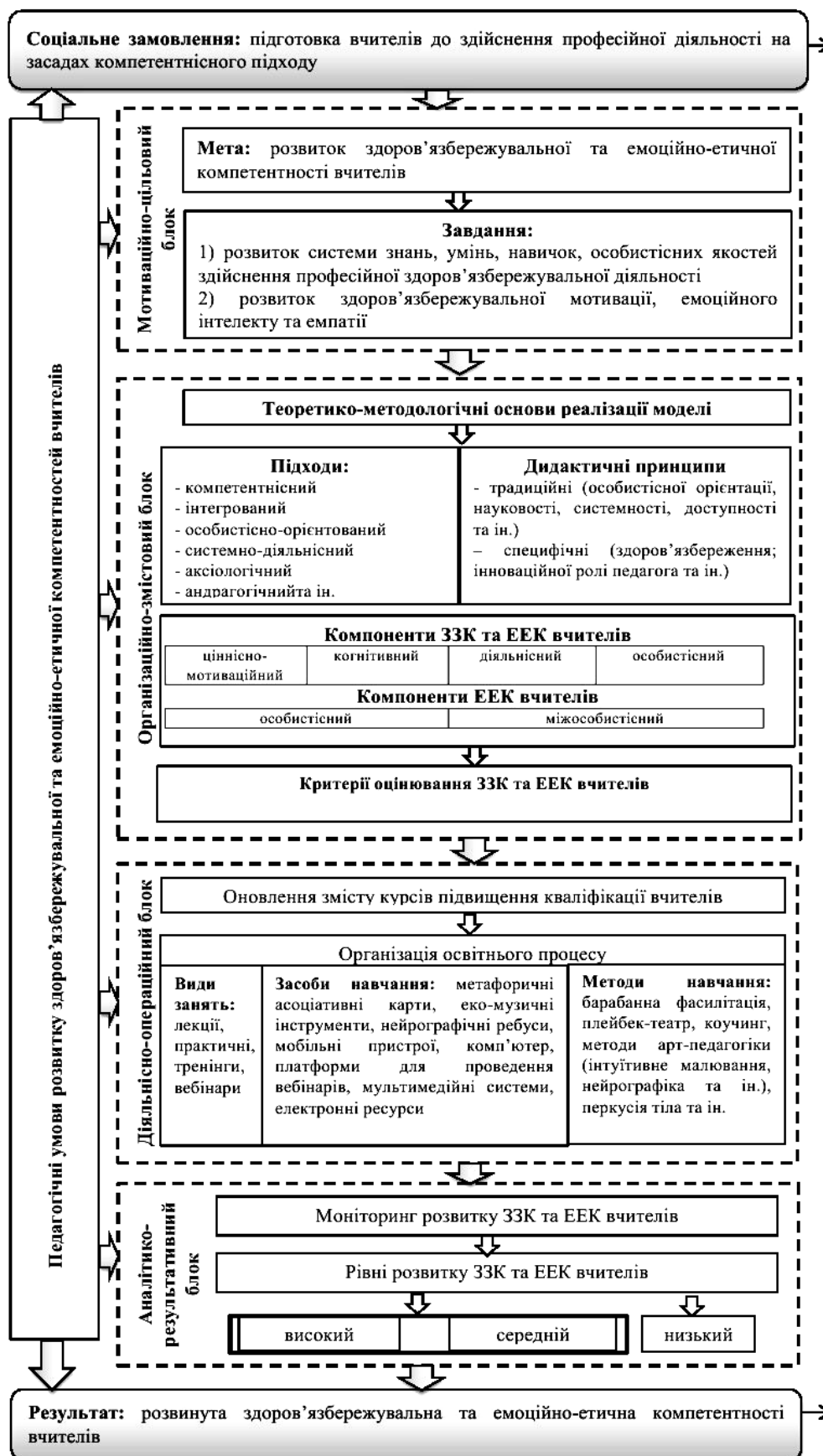


Рис. 1. Модель розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів у післядипломній освіті (ЗЗК – здоров'язбережувальна компетентність, ЕЕК – емоційно-етична компетентність)

передбачає врахування унікальних особистісних якостей кожного вчителя та розвиток усіх сфер особистості, включаючи інтелектуальну, духовну, емоційну, соціальну, а також розвиток творчості й креативності. Такий підхід забезпечує самопізнання, самовдосконалення та самореалізацію вчителів. Системно-діяльнісний підхід передбачає неперервність процесу підвищення кваліфікації за рахунок поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти вчителів, що утворює систему, визначену метою, змістом, формами і методами, та націлює його суб'єктів на творчу діяльність, спрямовану на розвиток компетентностей вчителів. При цьому процес підвищення кваліфікації орієнтований на організацію діяльності вчителів щодо використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі та дотримання принципів здоров'язбереження в особистому житті з опорою на власні ресурси, на внутрішню логіку власного фізичного, психічного, духовного, соціального та інтелектуального розвитку. Здоров'я відповідно до цього підходу розглядається холістично, тобто воно є системою, яка складається з фізичної, психічної, духовної, соціальної та інтелектуальної складової. Аксиологічний підхід передбачає розвиток у вчителів цінності здоров'я як однієї з базових цінностей, а також цінностей і мотивів професійно-педагогічної діяльності, осмислення та усвідомлення яких визначає їх значущість особисто для себе, своїх учнів та суспільства в цілому. Андрагогічний підхід передбачає при організації освітнього процесу на КПК вчителів врахування їх досвіду, їх потреб у навчанні, усвідомлення цілей навчання та прийняття їх як своїх власних. Пріоритетом освіти вчителів є саморозвиток особистості, розвиток її здатності навчатися, удосконалюватися професійно, потреби відчувати власну причетність до будь-яких рішень відносно її особи. Інтегрований підхід полягає у вивченні питань здоров'язбереження з використанням досягнень в різних науках та наукових напрямках: хімії, біології, екології, педагогіки, психології, нейропедагогіки та STEAM-освіти. При цьому, STEAM-освіта за своєю суттю є інтеграцією природничих наук, технологій, інженерії, математики з мистецтвом [2].

Н. Побірченко зазначає, що для професійної педагогічної діяльності провідне значення має метод здоров'язбережувального конструювання синергійності психологічної і педагогічної діяльності. Відповідно, необхідно розвивати педагогічні технології, які базуються на використанні найновіших досягнень психологічної науки, вікової фізіології, психогігієни, соціології, екології та інших наук про здоров'я людини. Педагогічні технології та психотехніки дозволяють здійснювати професійну діяльність на основі пошуку оптимальних індивідуальних шляхів. Дії факторів збереження здоров'я зумовлені рівнями розуміння людиною соціальної значущості її професійної діяльності та власної активності, спрямованої на досягнення продуктивних результатів, на самоудосконалення та самореалізацію набутого досвіду праці. Фактор збереження здоров'я обов'язково передбачає прагнення людини в розвитку його можливості і реальності в задоволенні станами здоров'я. Тобто, завдяки фактору збереження здоров'я особистість «відкриває» нові сторони свого здоров'я. У таких ситуаціях фактор збереження здоров'я є однією зі значущих умов розвитку людини. У психологічній науці робляться активні спроби довести, що діями фактора збереження здоров'я у людини помітно змінюється визначена стратегія життєдіяльності. Особистість змінює ставлення до здоров'я. Пов'язані з процесом збереження здоров'я ситуації переконують у виникненні новоутворень – нових психологічних властивостей і якостей [5]. Отже, для розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителів особливо актуальним є використання інтегрованого підходу.

Пропонована нами модель розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів ґрунтується на загально-педагогічних принципах (науковості, систематичності та послідовності, доступності, наочності, міцності засвоєння знань, зв'язку теорії з практикою, системності та специфічних принципів (здоров'язбереження, інноваційної ролі педагога та ін.).

Окрім того, до організаційно змістового блоку включено складові компоненти здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів. Компонентами здоров'язбережувальної компетентності вчителя, на нашу думку, є ціннісно-мотиваційний,

когнітивний, діяльнісний та особистісний. Компонентами емоційно-етичної компетентності вчителя є особистісний та міжособистісний. І. Сухопара зазначає, що «особистісний компонент є ключем до самопізнання, розуміння, вираження, ідентифікації, стимулювання власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою і характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент – це здатність розуміти емоційний стан інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки, діяльності, ефективно з ними спілкуватися, взаємодіяти, вирішувати проблеми і включає толерантність, емпатію, комунікабельність, конгруентність, діалогічність» [8, с. 115].

Зміст діялісно-операційного блоку складає визначення і теоретичне обґрунтування змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів та методики їх проведення з використанням відповідних форм роботи (лекції, практичні заняття, тренінги, вебіари), засобів навчання (комп'ютери, планшети, ноутбуки, електронні освітні ресурси, асоціативні картки, еко-музичні інструменти та ін.), методів навчання (класичні методи та методи арт-педагогіки і арт-терапії).

Оновлення змісту курсів підвищення кваліфікації для вчителів відбувається шляхом розширення змістового компоненту та впровадження нових навчальних курсів. Так, наприклад, для вчителів запропоновано курси «Внутрішні та зовнішні ресурси в діяльності вчителя», метою яких є формування у вчителів розуміння про ресурси людини, як життєві опори, які знаходяться в розпорядженні людини, і дозволяють їй задовольняти свої основні потреби: виживання, фізичний комфорт, безпеку, залученість в соціум, повагу з боку соціуму, самореалізацію в соціумі. А також розвиток навичок знаходження власних ресурсів для розвитку та активної життєдіяльності. Для ідентифікації власних ресурсів на курсах підвищення кваліфікації вчителі виконували практичні арт-вправи «Прорости зернятко», «Каракулі», «Люблю і роблю», «Моя тканина», «Чарівна паличка». Після виконання індивідуальних вправ вчителі узагальнювати отримані результати, та виокремлювали ключові для них ресурси, якими стали: спокій, відпочинок, любов, комфорт, безпека, натхнення, творчість, родина, емоції, інтелект, турбота, підтримка, самореалізація. Ще одним начальним курсом, запропонованим для вчителів, є «Інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності вчителя». Він передбачає знайомство вчителів з творчими методами, які можна використовувати для дослідження власного ресурсного потенціалу та для розвитку відповідних компетентностей.

Погоджуємося з думкою С. Микитюка про те, що ресурси зумовлюють унікальність людини. Ресурси є джерелом розвитку та персоналізації особистості. Отже, спираючись на дослідження С. Микитюка, визначаємо, що до ресурсів вчителя можна віднести:

– біогенетичні, пов'язані зі спадковістю. Людина не має на них безпосереднього впливу та повинна прийняти їх як основу, на якій необхідно розвивати інші внутрішні ресурси;

– фізіологічні (стан здоров'я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать тощо). Ці ресурси пов'язані з поняттям про «фізичний потенціал». Його дослідники визначають як властиву людині систему, яку утворюють енергетичні ресурси, фізичні здібності й фізичні можливості, що дозволяють проводити цілеспрямовану фізичну роботу з максимально можливими кількісними та якісними характеристиками [4];

– індивідуально-психологічні, основою яких є психологічна особистості, тобто пізнавальні процеси (увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява), вольові (наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість) та емоційні (почуття, емоційний стан) якості. У сукупності психічні процеси є характеристиками, властивостями особистості, до складу яких відносять темперамент, характер, здібності, спрямованість, а також мотиваційну сферу особистості.

Отже, на нашу думку, поняття про ресурси тісно пов'язане зі поняттям про здоров'язбережувальну та емоційно-етичну компетентності вчителя. Дослідження своїх ресурсів дозволяє визначати ті якості, на які необхідно звернути увагу, які потребують розвитку чи корекції. Також можна визначити сильні сторони своєї особистості, які можуть стати основою як для подальшого професійного зростання, так і для здоров'язбережувальної діяльності. Особливе значення дослідження власних ресурсів має для профілактики емоційного чи професійного вигорання.

Аналітико-результативний блок моделі передбачає проведення моніторингу розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів (низький, середній, високий рівні) і відповідний аналіз причин та пошук шляхів для підвищення рівнів розвитку зазначених компетентностей вчителів.

Роль вчителя Нової української школи визначається як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Відповідно завданням педагога буде підтримувати, надихати, спрямовувати, мотивувати, допомагати досягати мети, відкривати перспективи, зацікавлювати, викликати бажання, інтерес школярів [8]. Саме такі ролі вчитель зможе виконувати, якщо буде мати розвинуті на високому рівні в тому числі здоров'язбережувальну та емоційно-етичну компетентності.

Реалізація на практиці обґрунтованої моделі розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителя можлива за умови дотримання відповідних педагогічних умов. Під педагогічними умовами у даному контексті пропонуємо розуміти сукупність ресурсного потенціалу форм, методів, засобів та змісту освіти, які впливають на якість освітнього процесу й утворюють оптимальне освітнє середовище для засвоєння вчителями знань і умінь здоров'язбережувальної діяльності на основі мотиваційно-ціннісного ставлення до здоров'я та в кінцевому результаті підвищують рівень розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів.

Висновки. Отже, у дослідженні обґрунтовано важливість розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів, які є складовими їх професійної компетентності. Запропоновано модель розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителів у закладах післядипломної освіти, яка охоплює систему компонентів, а саме: мету, зміст, характер і результат діяльності учителів; складники процесу розвитку компетентностей; науково-методичне забезпечення процесу підготовки та педагогічні умови його ефективності. Реалізація розробленої моделі передбачає запровадження у практику арт-вправи «Пророки зернятко», «Каракулі», «Люблю і роблю», «Моя тканина», «Чарівна паличка», використання яких підвищує її результативність.

Перспективними напрямками дослідження вважаємо розроблення й обґрунтування методичного супроводу та забезпечення розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентності вчителів у системі неперервної освіти.

Список використаної літератури

1. Антонова О. Є., Поліщук Н. М. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 248 с.
2. Кочерга Є., Скиба Ю. Реалізація педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в системі післядипломної освіти. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. пр. 2020. Вип. 11(40). С. 170–182.
3. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. 1. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/. (дата звернення: 18.10.2021).
4. Микитюк С. О. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 8. С. 235–243 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_8_28
5. Побірченко Н. А. Здоров'язбережувальна феноменологія готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності в умовах вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 4. С. 158–165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_4_18. (дата звернення: 18.10.2021).
6. Поліщук Н. М. Поетапна реалізація моделі підготовки вчителя в системі післядипломної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5. С. 302-312. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_5_36. (дата звернення: 18.10.2021).
7. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 18.10.2021).
8. Сухопара І. Г. Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. 2020 Вип. 1. С. 111–122.
9. Ткаченко С.В. Формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2018. 261 с.

10. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43.
11. Шроль Т. С. Формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 2018. 354 с.
12. Alves R., Lopes T., Precioso J. Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation* 2020. 15. P. 203–217. URL: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120> (дата звернення: 18.10.2021).
13. Lozano-Peña G., Sáez-Delgado F., López-Angulo Y., Mella-Norambuena J. Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*. 2021. Vol. 13 (21). URL: <https://doi.org/10.3390/su132112142> (дата звернення: 18.10.2021).
14. Oberle E, Gist A., Cooray M. S., Pinto J. B. R. Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in the school*. 2020. Vol. 57, Issue 11. P. 1741–1756. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.22432> (дата звернення: 18.10.2021).

MODELING THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' HEALTH SAVING AND EMOTIONAL AND ETHICAL COMPETENCIES IN POSTGRADUATE EDUCATION

Skyba Yurii

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Division of
Higher Education and Research Integration
Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Kocherha Yevheniia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General, Special Pedagogy,
Rehabilitation and Inclusive Education
Dnipro Academy of Continuing Education

Introduction. *Health saving and emotional and ethical competencies are one of the teachers' professional competencies. Conditions for the development of these competencies have to be created in postgraduate education. The development level of health saving and emotional and ethical competencies affect not only the professional activity, but also determines the quality of teacher's personal life, his ability to build relationships with others. The importance of these teachers' development competencies are increasing in the context of the global pandemic COVID-19. The article deals specifically with the theoretical model of teachers' health saving and emotional and ethical competencies development in postgraduate education.*

Purpose. *The purpose of the article is the scientific substantiation and elaboration of development model of the teachers' health saving and emotional and ethical competencies.*

Methods. *The study investigates this issue by analyzing the psychological and pedagogical literature, systematization and synthesis, comparison, classification, generalization and modeling.*

Results. *The result of the research is the scientifically substantiating and elaborated development model of the teachers' health saving and emotional and ethical competencies.*

Originality. *The development model of the teachers' health saving and emotional and ethical competencies has to include a system of components that carry objective and sufficiently complete information about the purpose, content, nature and teachers outcome; components of the competences development process; scientific and methodological support of the training process and pedagogical conditions of its effectiveness, forming an ideal, descriptive, prognostic model. The model includes the following units: motivational and goal-oriented, organizational and content-based, activity-based and operational, analytical-effective. Motivational and goal-oriented unit of the model includes the purpose and the tasks of the development of teachers' health saving and emotional and ethical competencies. Organizational and content-based unit determines theoretical and methodological fundamentals of the model implementation and includes conceptual approaches, didactic principles of the development of teachers' health saving and emotional and ethical competencies. Activity-based and operational unit is defined through theoretical substantiation of the content refresher courses. Analytical and effective unit involves monitoring of the development of teachers' health saving and emotional and ethical competencies.*

It is proposed to introduce into practice art exercises «Grow a seed», «Doodles», «I love and do», «My fabric», «Magic wand», which promote the development of teachers' skills of finding their own resources for professional development and active life.

Conclusion. *The role of the New Ukrainian School teacher is defined as a coach, facilitator, tutor, moderator in child individual educational trajectory. So, the teachers' task will be to support, inspire, guide, motivate, help achieve the goal, open prospects, interest, arouse desire, interest of students. The teachers will be able to perform these roles if they have a high level of development, including health saving and emotional and ethical competencies in refresher courses. Therefore, it is promising to increase the number of art exercises that can be used in refresher courses.*

Key words: *health saving competence, emotional and ethical competence, professional standard, model of competence development, pedagogical conditions, health, emotions.*

References

1. Antonova, O. Ye., Polishhuk, N. M. (2016). *Pidhotovka vchytelia do rozvytku zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti uchniv* [Teacher preparation for the development of students' health saving competence : a monograph]. Zhytomyr: Publishing house of I. Franko ZhsU. [in Ukrainian]
2. Kocherha, Ye., Skyba, Yu. (2020). *Realizatsiia pedahohichnykh umov rozvytku zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchyteliv khimii v systemi pislidyplomnoi osvity* [The implementation of pedagogical conditions which form health-saving competence of chemistry teachers who work in postgraduate education institutions]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity*–Bulletin of postgraduate education, 11(40), 170–182. [in Ukrainian]
3. Lodatko, Ye. O. (2010). *Modeliuvannia v pedahohitsi: tochky vidliku* [Modeling in pedagogy: starting points.]. *Pedagogichna nauka: istoriya, teoriya, praktyka, tendencyi rozvytku – Pedagogical science: history, theory, practice, development trends*, (1). URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ [in Ukrainian]
4. Mykytyuk, S. O. (2013). *Resursnyi pidkhd yak osnova rozvytku potentsialiv osobystosti maibutnoho vchytelia* [Resource approach as a basis for the development of future teacher' personal potential]. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tekhnologiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, (8), 235–243. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_8_28. [in Ukrainian]
5. Pobirchenko, N. A. (2015). *Zdoroviazberezhualna fenomenolohiia hotovnosti maibutnykh vykladachiv do profesiinoi diialnosti v umovakh vyshchoi osvity* [Health-saving phenomenology of readiness of future teachers for professional activity in the conditions of higher education]. *Osvitologichnyj dyskurs – Educational discourse*, (4), 158–165. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_4_18. [in Ukrainian]
6. Polishhuk, N. M. (2013). *Poetapna realizatsiia modeli pidhotovky vchytelia v systemi pislidyplomnoi osvity do rozvytku zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti uchniv* [Phased implementation of the model of teacher training in the system of postgraduate education in the development of health-promoting competence of students]. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tekhnologiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, (5), 302–312. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_5_36. [in Ukrainian]
7. *Profesiinyi standart za profesiinyi «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)», (Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy) № 2736 (2020).* [Professional standard by professions «Primary school teacher of general secondary education», «Teacher of general secondary education», «Primary teacher (with a diploma of junior specialist)»]. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>. [in Ukrainian]
8. Suhopara, I. G. (2020). *Emotsiina kompetentnist vchytelia v konteksti novoi ukrainskoi shkoly* [Emotional competence of the teacher in the context of the new ukraine school]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Pedagogichni nauky – Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, (1), 111–122. [in Ukrainian]
9. Tkachenko, S. V. (2018). *Formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv suspilno-humanitarnykh dystsyplin u protsesi navchannia* [Formation of ethical competence of future teachers of social sciences and humanities in the learning process]. *(Candidate's thesis)*. Odesa. [in Ukrainian]
10. Shapran, Yu. (2012). *Pedahohichne modeliuvannia u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii* [Pedagogical modeling in the process of forming the professional competence of a future biology teacher]. *Ridna shkola – Native school*, (12), 39–43. [in Ukrainian]
11. Shrol, T. S. (2018). *Formuvannia IKT-kompetentnosti maibutnykh uchyteliv matematyky* [Formation of ICT Competence of Future Mathematics Teachers]. *(Candidate's thesis)*. Kyiv. [in Ukrainian]
12. Alves, R., Lopes, T., Precioso, J. (2020). *Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being*. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203–217. URL: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>. [in English]
13. Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F. López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J. (2021). *Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality*. *Sustainability*, 13(21). URL: <https://doi.org/10.3390/su132112142>. [in English]
14. Oberle, E, Gist A., Cooray, M. S., Pinto, J. B. R. (2020). *Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence*. *Psychology in the school*, (57), 1741–1756. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.22432>. [in English]

Отримано редакцією 16.09.2021 р.

УДК 378.046.4:004.9

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-113-120

СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ НА ПРАКСЕОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

Грядуща Віра Володимирівна

кандидат технічних наук, старший викладач кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
e-mail: vgridushcha@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9968-3515

Денисова Анастасія Володимирівна

старший викладач кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
e-mail: dipodenisova@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4014-9312

У статті проаналізовано зміни в освіті пов'язані з кризою в контексті пандемії Covid-19. Визначено, що сьогодні освіта характеризується дедалі більшою складністю, невизначеністю та нестабільністю. В умовах пандемії та цифровізації суспільства демонструється тенденція до переходу від традиційних форм організації освітнього процесу, що передбачають фізичну взаємодію, до масового використання цифрового та дистанційного навчання, що у свою чергу потребує розвитку цифрової компетентності усіх учасників освітнього процесу. Запропоновано освітню модель «Онлайн студія цифрових технологій», яка розглядається авторами як тривимірний інноваційний синергетичний модель розвитку цифрової компетентності педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у системі підвищення кваліфікації на праксеологічних засадах для проектування власної траєкторії розвитку цифрової компетентності, а також отримання усіх базових цифрових навичок, переходу – до проміжних, та у подальшому – до обізнаних.

***Ключові слова:** цифрова компетентність, професійна освіта, пандемія COVID-19, праксеологія, синергетична модель.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У 2019 ЮНЕСКО, що є спеціалізованою установою Організації Об'єднаних Націй, а її Сектор освіти забезпечує керівну роль у своїй галузі на глобальному та регіональному рівнях, сприяє зміцненню національних систем освіти та робить кроки, пов'язані з реагуванням глобальних проблем сучасності, створило Міжнародну комісію з перспектив освіти для переосмислення способів формування майбутнього людства та планети за допомогою знань та навчання. Ця ініціатива спрямована на активізацію глобальної дискусії про переосмислення концепції освіти у світі, що характеризується дедалі більшою складністю, невизначеністю та нестабільністю [1].

2020 рік – рік початку світової пандемії, став викликом для усього світу та людства. Цей рік став найскладнішим за усі роки нового тисячоліття для освіти усього світу. Відповідно до концептуальної записки Генерального секретаря ООН Антоніу Гутерріш «Освіта в епоху пандемії COVID-19 і наступні роки» [2], пандемія призвела до найсерйозніших порушень у системі освіти і вперше за всю історію загрожує втратою навичок і знань не у одного покоління учнів.

У відповідь на визначені проблеми Міжнародна комісія з перспектив освіти Сектору освіти ЮНЕСКО у 2020 р. представила доповідь «Освіта у світі, який пережив пандемію COVID-19: Дев'ять ідей для колективних дій».

Відповідно до цього концептуального документу [1] можна впевнено стверджувати, що «рішення, які приймаються сьогодні в контексті пандемії Covid-19, матимуть довгострокові наслідки майбутнього освіти. В даний час перед відповідальними за розробку політики особами, педагогами та представниками громад стоять надзвичайно важливі завдання, вирішуючи які їм слід керуватися загальними принципами та концепціями кращого розвитку суспільства».

Крім того, пандемія Covid-19 яскраво виявила багато існуючих закономірностей та тенденцій, змусила всіх масово відмовитися від навчання та викладання у традиційних умовах, що передбачають фізичну взаємодію, стало очевидно, що одним з слабких і вразливих місць

сучасної освіти є абсолютна неготовність до масового переходу на цифрове та дистанційне навчання, але водночас пандемія Covid-19 дозволила людям проявити виняткову винахідливість та розкрити свій потенціал. Настав час для дієвих та термінових заходів [1].

У ході оновлення системи освіти технології, зокрема цифрові, завдяки яким можливі спілкування, співпраця та навчання на відстані, служать важливим інструментом та джерелом інновацій та ширших можливостей. Завдяки легким та переносним цифровим пристроям освітній процес більше не прив'язаний до постійного та заздалегідь визначеного місця, що призвело до корінної зміни способів поширення знань усередині суспільства.

У контексті, викликаній пандемією Covid-19, кризи інтерес до технологій мобільного навчання різко зріс, у докладі [1] підкреслено важливе значення можливості широкого використання цифрових каналів зв'язку та онлайн-ових платформ, та необхідність розгляду питання про ув'язування права на доступ до інформації, що також відноситься до основних прав – з правом на освіту.

Враховуючи глобальні кардинальні зміни в освіті, Міністерство освіти та науки України представило для громадського обговорення та у подальшому схвалило рішенням колегії (протокол від 21.12.2020 № 12/2-3) Проект Стратегії розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року. Стратегія відповідає на виклики, що постали перед сучасною системою освіти в Україні і суттєво впливають на якість професійної (професійно-технічної) освіти, у тому числі перехід на новий технологічний уклад і цифрову економіку; забезпечення якісної освіти та можливості навчання впродовж життя для всіх; створення стійкої інфраструктури, пріоритетність інновацій, тощо [3].

Стратегічна мета державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти до 2023 року досягається на основі реалізації стратегічних цілей. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо стратегічну ціль II: «Зміст та якість професійної (професійно-технічної) освіти відповідає потребам ринку праці», досягнення якої забезпечуються реалізацією оперативних цілей та основних завдань. Одним з пріоритетних завдань є: завдання за напрямом «Формування нового змісту, орієнтованого на результат, і підвищення якості професійної (професійно-технічної) освіти», що містить пункти:

«3. Розроблення дистанційних курсів та навчальних матеріалів за професіями, підручників і навчальних посібників за оновленими стандартами освіти.

4. Підвищення кваліфікації, рівня цифрової грамотності педагогічних працівників, забезпечення постійного професійного розвитку керівників та інших працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти» [3].

Таким чином, незважаючи на те, що на основі пропозицій Європейської Комісії ще у 2018 році Рада Європейського Союзу визнала **цифрову компетентність** однією з ключових компетентностей навчання протягом усього життя. Сьогодні, у ході оновлення системи освіти під впливом пандемії Covid-19, цифрова компетентність є основою формування та розробки таких освітніх технологій, які здатні модернізувати традиційні форми навчання та адаптувати їх до нових умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базовими дослідженнями цифрової компетентності освітян вважаються розробки Європейської наукової спільноти, результатом яких є *Рамка цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu)* та *Рамка цифрової компетентності освітніх організацій (DigCompOrg)*.

В Україні на виконання Наказу МОН України «Про створення робочої групи з розроблення опису цифрової компетентності педагогічного працівника» (№ 38 від 15 січня 2019 року) було розроблено Проект «Опису цифрової компетентності педагогічного працівника» [4]. Розробниками цього Проекту є Н.Морзе, О.Базелюк, І.Воротнікова, Н.Дементієвська, Т.Нанаєва, О.Пасічник, Л.Чернікова, які є провідними дослідниками у галузі цифрової компетентності в сфері освіти.

Дослідженням цифрової компетентності в сфері професійної (професійно-технічної) освіти займаються науковці Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти, Інституту професійно-технічної освіти (м. Київ), Глухівського національного педагогічного

університету імені Олександра Довженка, ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (м. Київ), тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що існує досить широке коло досліджень щодо цифрової компетентності в освіті, сьогодні світова пандемія Covid-19 внесла важливі корективи у освітній процес, і як підкреслено вище «змусила всіх масово відмовитися від навчання та викладання у традиційних умовах, що передбачають фізичну взаємодію». Більша частина згаданих у попередньому пункті досліджень стосуються роботи в докризових умовах і не враховують такі глобальні та стрімкі зміни на основі цифрових технологій. На нашу думку, підвищення рівня цифрової компетентності сфері професійної (професійно-технічної) освіти потребує інноваційних рішень та кардинальних змін.

Мета статті - обґрунтування ефективності інноваційної синергетичної моделі розвитку цифрової компетентності педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у системі підвищення кваліфікації на праксеологічних засадах.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про освіту» [5] «метою професійної (професійно-технічної) освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя». Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники, у тому числі закладів професійної (професійно-технічної) освіти, зобов'язані постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність. Професійний розвиток передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Заклади освіти, в яких працюють педагогічні працівники, сприяють їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації. Підвищення кваліфікації може здійснюватися за різними видами (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) та у різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо) [5].

Питання формування у педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що підвищують свій професійний рівень на курсах підвищення кваліфікації, готовності швидко адаптуватися до глобальних змін відповідно до нової освітньої парадигми та світової кризи в освіті спричиненої пандемією Covid-19, домагатися позитивних якісних результатів та володіти все більш широким і складним набором компетентностей (у тому числі цифрової компетентності), необхідно розглядати як найважливіші завдання сучасної безперервної професійної освіти.

У контексті розв'язання окресленого кола проблем, вагомим потенціалом володіє *праксеологія* як наука, яка встановлює норми, принципи і закони ефективної діяльності, продуктивної роботи та результативності праці [6].

У найбільш загальному розумінні *праксеологію* (від грец. *πράξις* – дія та грец. *λογία* – мова, вчення) трактують як окрему галузь наукового пізнання, яка прагне виявити загальні тенденції логіки діяльності на основі узагальнення досвіду людства в галузі результативної професійної поведінки. Виконуючи функцію методологічного орієнтира, вона допомагає майбутнім фахівцям вийти на новий рівень реалізації професійної діяльності на основі активного включення особистості в конструктивні відносини з дійсністю [7].

Центральну роль у праксеологічному підході, на думку В.Ф. Діденка [6], відіграє діяльність, яка визначає загальну ціль освітнього процесу та показує наскільки загальні знання змогли перетворитися у безпосередні практичні уміння та навички через реалізацію професійних цінностей.

На нашу думку, результативність розвитку цифрової компетентності педагогів ЗП(ПТ)О у системі підвищення кваліфікації, з точки зору праксеології (рис. 1), передбачає:

1. розуміння характеристики загальних результатів навчання (ступінь досягнення мети, якість, ефективність, успішність, продуктивність, конструктивність, корисність), а також

усвідомлення результатів щодо завершеної діяльності в кожен конкретний проміжок часу під час навчання, а саме досягнення удосконалення й набуття умінь та навичок впевненого, критичного та відповідального використання та взаємодії з цифровими технологіями для освіти, формування у слухачів позитивного ставлення до використання цифрових технологій у професійній діяльності;

2. фокусування уваги на тих результатах (знаннях та практичних умінях й навичках), які, в повній мірі, залежать від пізнавальних дій самого слухача у сфері цифрових технологій для професійних потреб та побудові власної індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності.



Рис. 1. Розвиток цифрової компетентності педагогів ЗП(ПТ)О на праксеологічних засадах (авторське бачення)

Для аналізу результативності розвитку цифрової компетентності педагогів ЗП(ПТ)О на засадах праксеології слід обрати такі параметри, які дозволяють оцінити оптимальність процесу реалізації розвитку цифрової компетентності та здійснення підвищення кваліфікації. Цим характеристикам відповідають такі параметри як:

- а) якість організації освітнього процесу;
- б) ефективність викладання;
- в) професійні прояви і досягнення слухачів.

Однак, у новій парадигмі викладання не може бути результатом представлення готових істин. Пошуки, сумніви, переживання мають супроводжувати навчання, залучаючи до цього всіх учасників освітнього процесу, бо, «поки людина творить акт порівняння зовнішніх предметів, що не стосуються її, і не залучає саму себе до акту порівняння – вона не мислить» – (за словами В. Кременя).

Тому підходу заснованому лише на праксеологічних засадах щодо підвищення рівня цифрової компетентності педагогів ЗП(ПТ)О у системі підвищення кваліфікації, на нашу думку недостатньо, оскільки праксеологія не враховує роль випадкових флуктуацій, що відбуваються на певних етапах розвитку складних відкритих систем, до яких відноситься і освітня система в умовах цифровізації та світової кризи освіти спричиненої пандемією Covid-19.

У синергетичному підході [8] «до освітнього процесу роль принципів виконують патерни нового мислення, які містять у собі нове знання про механізми і процеси самоорганізації та саморозвитку відкритих нелінійних систем, передумовами виникнення і протікання яких слугують:

– здатність системи обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією, достатня віддаленість системи освіти від точки рівноваги;

– нерівноваженість системи, внаслідок чого виникнення і посилення флуктуації може призвести до дезорганізації колишньої структури системи освіти.

Звідси витікає, що саме хаос виконує конструктивну роль у процесах самоорганізації відкритих систем: з одного боку, він руйнівний, тому що хаотичні малі флуктуації у визначених умовах призводять до руйнування складних систем; з іншого – він творчий, тому що лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, виведення систем на вищий рівень.

Таким чином, для життєдіяльності саморегульованих систем важливе значення мають не тільки необхідність і стійкість, але й нестабільність і випадковість, тому що «новий порядок і динамічна структура виникають завжди завдяки посиленню флуктуації».

Нами пропонується на розгляд «Онлайн студія цифрових технологій», яку ми розглядаємо як тривимірну інноваційну синергетичну освітню модель розвитку цифрової компетентності педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у системі підвищення кваліфікації на праксеологічних засадах для проектування власної траєкторії розвитку цифрової компетентності, а також отримання усіх базових цифрових навичок, переходу – до проміжних, та у подальшому – до обізнаних.



Рис. 2. Освітня модель «Онлайн студія цифрових технологій»

Формальне курсове навчання може здійснюватися за очною, очно-дистанційною, дистанційною та заочною формами навчання. Загальна тривалість навчання складає – 150 год./5 кредитів ЕКТС (120 год. – інваріантна складова, 30 год. – варіативна складова).

Особливість освітньо-професійної програми «Онлайн студія цифрових технологій» полягає у тому, що вона допомагає педагогічним працівникам закладів професійної (професійно-технічної) освіти проектувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та саморозвитку на основі кросплатформеності розвинутої цифрової компетентності.

Унікальність програми – в поєднанні сучасних методів освітніх, комунікативних та цифрових технологій з орієнтацією на самостійне та неперервне оволодіння знаннями, компетенціями та навичками згідно реалізації освітніх послуг для дорослих, зокрема, в межах професійної (професійно-технічної) освіти. Це досягається цілеспрямованим на цільову аудиторію, застосуванням сучасних освітніх технологій, орієнтацією результатів освітнього процесу на кар'єрне зростання та синергетичну ефективність застосування освітніх компетенцій до різних вікових, професійних та мотиваційних груп слухачів та учасників освітнього процесу.

Неформальне періодичне навчання включає короткострокове навчання один раз на три місяці за визначеною тематикою. Так у 2021 р. запропонованими темами були: «Цифрова освіта дорослих у контексті суспільних викликів», «Інтеграція хмарних сервісів та Office 365 у дистанційний курс», «Використання технологій дистанційного навчання у освітньому процесі»; «Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації».

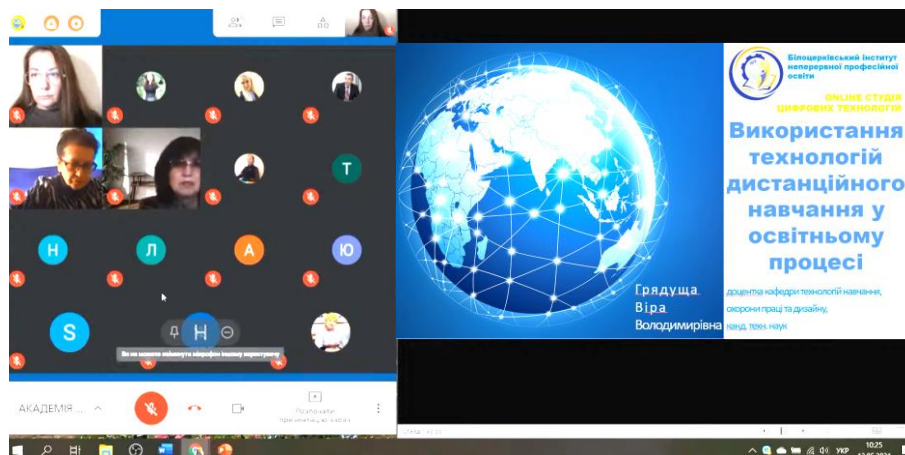


Рис. 3. Заняття «Онлайн студії цифрових технологій» на платформі Google Meet

Неформальне поточне навчання передбачає участь у заходах за вільною тематикою, що є основою безперервного розвитку цифрової компетентності. Участь у заходах можлива у якості спікера та слухача. Педагогічні працівники ЗП(ПТ)О брали участь у: 1) Всеукраїнському коворкінгу з онлайн-трансляцією: «Використання хмарних технологій в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти», у рамках роботи освітнього коворкінгу було проведено Майстер-класі «Pickers як хмарна технологія фронтального опитування у режимі «доповненої реальності», 2) Educational Space «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах сталого розвитку» 3) Міжнародній науково-практичній конференції «Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації суспільства»; 4) Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні технології при підготовці фахівців транспортної галузі»; 5) Регіональному науково-практичному семінарі «Цифрова компетентність як вагомий складник професійної компетентності педагогічного працівника ЗП(ПТ)О», тощо.

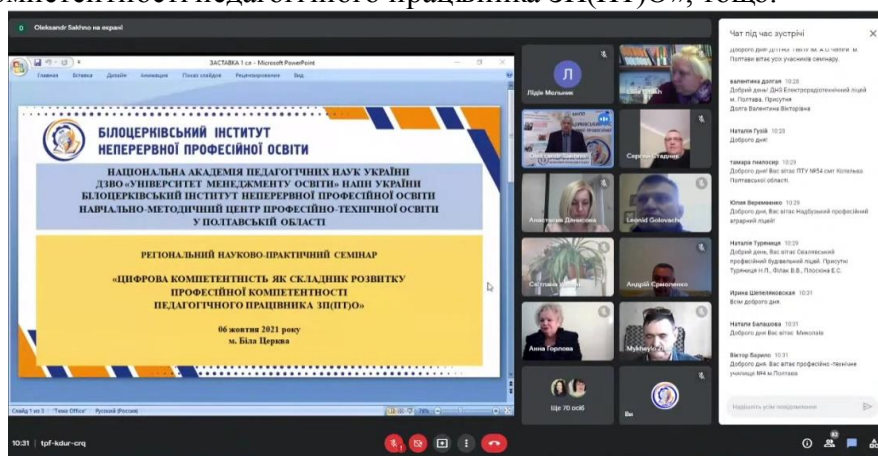


Рис. 4. Участь педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у Регіональному науково-практичному семінарі «Цифрова компетентність як вагомий складник професійної компетентності педагогічного працівника ЗП(ПТ)О»

Усі типи навчання ґрунтуються на окреслених в даній статті праксеологічних засадах. Синергетичний ефект запропонованої моделі полягає у зростанні ефективності розвитку цифрової компетентності внаслідок інтеграції зазначених елементів навчання.

Крім того, як відомого, синергетика – теорія самоорганізації в системах різноманітної природи. Принцип самоорганізації запропонованої нами моделі полягає у можливості проектувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та саморозвитку.

Необхідно підкреслити, що можливість приєднуватися слухачам до будь якого типу навчання у зручний час та робити власний вибір, реалізує одночасно і принцип самоорганізації

синергетичних моделей освітніх систем і принцип свободи вибору слухачів. Як зазначено у праці Е. Лузік «Синергетична модель розвитку вищої професійної освіти» [8] реалізація принципу свободи вибору у освітньому процесі сприяє підвищенню його ефективності, розвитку самоорганізації слухачів, допомагає розв'язати проблему відчуженості їх від навчального середовища, оскільки навчальна діяльність тут значно активізується; викладання набуває необхідної варіативності та диференційованості; суб'єкт навчання стає реальною рушійною силою освітнього процесу; структура освітнього процесу стає мобільнішою, змінюючись відповідно до обраного варіанта; методи навчання збагачуються самоосвітою, самовихованням, саморозвитком, самовдосконаленням особистості; свобода вибору характеризує взаємозв'язок і взаємодію учасників освітнього процесу.

Висновки. Кардинальні зміни пов'язані з кризою в освіті в контексті пандемії Covid-19 активізували глобальну дискусію про переосмислення концепції освіти у світі, що характеризується дедалі більшою складністю, невизначеністю та нестабільністю. Сьогодні в умовах пандемії та цифровізації суспільства демонструється тенденція до переходу від традиційних форм організації освітнього процесу, що передбачають фізичну взаємодію, до масового використання цифрового та дистанційного навчання, що у свою чергу потребує розвитку цифрової компетентності усіх учасників освітнього процесу.

Актуальною проблемою сьогодення є розробка таких освітніх моделей, які здатні модернізувати традиційні форми навчання та враховувати нестабільність і випадковість сучасного глобального світу. На нашу думку, вирішенням цієї задачі є об'єднання практикологічного та синергетичних підходів. Нами запропонована інноваційна синергетична модель розвитку цифрової компетентності педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у системі підвищення кваліфікації на практикологічних засадах.

Список використаної літератури

1. Education in a post-COVID world: nine ideas for public action. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*: веб-сайт. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717> (дата звернення: 25.10.2021).
2. Критична ситуація в освіті: 24 мільйони учнів ризикують покинути навчання. *Профспілка працівників освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://pon.org.ua/novyny/8114-kritichna-situatsiya-v-osvt-24-mlyoni-uchniv-rizikuyut-pokinuti-navchannya.html> (дата звернення: 1.11.2021).
3. Колегія МОН схвалила Стратегію розвитку професійно-технічної освіти до 2023 року. *Урядовий портал*. 21.12.2020. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/kolegiya-mon-shvalila-strategiyu-rozvitku-profesijno-tehnichnoyi-osviti-do-2023-roku> (дата звернення: 25.10.2021).
4. Морзе Н.В., Базелюк О.В., Воротніков І.П. та інші. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Open educational e-environment of modern University: Special Edition*, 2019. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263#.XY2zm0YzaUk> (дата звернення: 4.10.2021).
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 28.10.2021).
6. Діденко В.Ф. Філософія: проблеми, категорії, теорії: навч. посіб. К.: Педагогіка. 1996. 190 с.
7. Філософський енциклопедичний словник: Практикологія / гол. ред. В.І.Шинкарук. Київ: Інститут філософії ім. Г.Сковороди НАН України, 2002. 742 с.
8. Лузік Е.В. Синергетична модель розвитку вищої професійної освіти. Вісник НАУ. №7. 2015. URL: <https://jml.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10232> (дата звернення: 18.10.2021). DOI: 10.18372/2411-264X.7.10232

SYNERGETIC MODEL OF DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON PRACTICEOLOGICAL PRINCIPLES

Griadushcha Vira

Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Training Technologies, Occupational Safety and Design

*Bila Tserkva Institute of Continues Professional Education
State higher educational institution «University of Education Management»*

Denysova Anastasiia

Senior Lecturer at the Department of Training Technologies, Occupational Safety and Design

*Bila Tserkva Institute of Continues Professional Education
State higher educational institution «University of Education Management»*

Introduction. The article analyzes the changes in education associated with the Covid-19

pandemic crisis. It has been determined that today education is characterized by increasing level of complexity, uncertainty and instability. In a pandemic and digitalization of society, there is a tendency to move from traditional forms of organization of the educational process, involving physical interaction, to the widespread use of digital and distance learning, which in turn requires the development of digital competence of all participants.

Purpose. *The purpose of the article is to substantiation of efficiency of innovative synergetic model of digital competence development of teachers of professional (vocational and technical) educational institutions in professional development system on the principles of praxeology.*

Methods. *The following research methods were used: abstraction; analysis; synthesis; systematization and generalization of scientific publications, legislative and regulatory framework; theoretical modeling.*

Results. *To achieve the strategic goal of the state policy of Ukraine in the field of vocational and education until 2023 – «Formation of new content, results-oriented and improving the quality of vocational education» regarding the point «professional development, digital literacy of teaching staff» the combination of praxeological and synergetic approaches in the educational model «Online studio of digital technologies» is offered, and the effectiveness of digital competence development is evaluated through understanding the characteristics of general results, namely improvement and acquisition of skills of confident, critical and responsible usage of digital technologies, as well as the results that depend on the cognitive actions of the student in the field of digital technologies for professional needs and building their own individual trajectory of digital competence.*

Originality. *A synergetic model for the development of digital competence of teachers of vocational education institutions in the professional development system on the principles of praxeology was proposed for the first time.*

Conclusion. *The three-dimensional educational model «Online Studio of Digital Technologies» helps teachers of vocational education institutions to design an individual trajectory of professional development and self-development based on the cross-platform approach of developed digital competence; the opportunity to join the educational process at a convenient time and make your own choice of type of education, implements both the principle of self-organization of synergetic models of educational systems and the principle of freedom students choice.*

Key words: *digital competence, vocational education, pandemic COVID-19, praxeology, synergetic model.*

References

1. Education in a post-COVID world: nine ideas for public action. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>.
2. Krytychna sytuatsiia v osviti: 24 miliony uchniv ryzykuiut pokynuty navchannia [Critical situation in education: 24 million students are at risk of dropping out]. *Profspilka pratsivnykiv osvity i nauky Ukrainy*. URL: <https://pon.org.ua/novyny/8114-krytychna-situatsiia-v-osvt-24-mlyoni-uchniv-rizikyut-pokinuti-navchannya.html> [in Ukrainian].
3. Kolehiia MON skhvalyla Stratehiu rozvytku profesiino-tekhnichnoi osvity do 2023 roku. [The Board of the Ministry of Education and Science approved the Strategy for the Development of Vocational Education until 2023]. *Uriadovyi portal*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/kolegiya-mon-shvalila-strategiyu-rozvitku-profesijno-tehnichnoyi-osviti-do-2023-roku> [in Ukrainian].
4. Morze, N.V., Bazeliuk, O.V., Vorotnikov, I.P. (2019). Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka. [Description of digital competence for Educators]. *Open educational e-environment of modern University: Special Edition*. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263#.XY2zm0YzaUk> [in Ukrainian].
5. *Pro osvitu*. (Zakon Ukrainy) № 2145-VIII. (2017) [About education: Law of Ukraine from 05.09.2017 № 2145-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
6. Didenko, V.F. (1996) *Filosofii: problemy, katehorii, teorii*. [Philosophy: problems, categories, theories] Kyiv: Pedahohika. [in Ukrainian].
7. Shynkaruk V.I. (Ed.) (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk: Prakseolohiia* [Philosophical encyclopedic dictionary: Praxeology]. Kyiv: Instytut filosofii im. H.Skovorody NAN Ukrainy. [in Ukrainian].
8. Luzik, E.V. (2015) *Synerhetychna model rozvytku vyshchoi profesiinoi osvity*. [Synergetic model of development of higher vocational education]. *Visnyk NAU*, 7. URL: <https://jml.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10232>. doi: 10.18372/2411-264X.7.10232. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 20.09.2021 р.

УДК 377.4

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-121-127

ІНТЕГРОВАНІ ЗАНЯТТЯ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД, РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Кучерак Ірина Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцентка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін
БІНПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
e-mail: I.Kucharak@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4199-1328

Петрушак Оксана Михайлівна

старша викладачка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін
БІНПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
e-mail: omp_7@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-0764-9438

У статті розглядається питання впровадження інтегрованих занять в системі інклюзивного навчання, окреслено основні напрями та принципи впровадження інтегрованих занять в системі інклюзивного навчання, проаналізовано можливості інтеграції задля посилення ефективності освітнього процесу. У публікації зосереджено увагу на трактуванні базових дефініцій порушеної проблематики (інтеграція, інклюзія, інтегровані заняття), а також на унікальних можливостях, які надає інтеграція для реалізації основних завдань інклюзивного навчання як способу навчання і як дієвий інструмент формування знань, умінь та навичок.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, інтегровані заняття, інклюзивне навчання, професійна (професійно-технічна) освіта

Постановка проблеми. Акумуляючи культурні надбання сучасності, освіта змінює свою спрямованість від орієнтованості на знання до зосередженості на розвитку потенційних можливостей особистості. У таких умовах унікальність та компетентність фахівця постають як пріоритетні цінності. Водночас, зростання потреби у розв'язку комплексних проблем посилює доцільність синтезу знань із різних галузей.

Значні можливості для реалізації означеного передбачені впровадженням інтегрованих занять у системі інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Таке впровадження дозволяє посилити профілізацію навчання, забезпечити появу нових можливостей для досягнення цілісності засвоєння системи знань і умінь у розрізі обраної професії та формування «нового, інтегративного мислення як інструменту активного, творчого освоєння людиною світу» [4].

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Окремі аспекти інтегрованого навчання досліджені у працях В. Безпалько, Б. Камінського, В. Кулішова, І. Зязюна, А. Коломієць, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, О. Пометун та інших. Проте, незважаючи на пильну увагу до порушеної проблеми, питання впровадження інтегрованих занять у систему інклюзивного навчання все ще не набуло належного розгляду, незважаючи на наявну тенденцію зростання чисельності дітей із психофізичними порушеннями та перспективу створення інклюзивних груп у кожному закладі професійної (професійно-технічної) освіти з огляду на першочергове право на зарахування до таких установ осіб із інвалідністю. Означене зумовлює актуальність порушеної проблеми.

Формулювання мети статті. Метою публікації є окреслення основних напрямів та принципів впровадження інтегрованих курсів в системі інклюзивного навчання, а також аналіз можливостей інтеграції задля посилення ефективності освітнього процесу в умовах реалізації інклюзивного навчання. Окреслене дослідження є складовою проблематики, що розробляється в рамках теми «Компетентнісний супровід фахового зростання педагога професійної освіти на всіх етапах його освітньо-професійної траєкторії». науково-дослідної роботи кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін БІНПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Виклад основного матеріалу. Масові запити на унікальність, перехід від людського

капіталу до людського потенціалу (О. Асмолов), зосередження уваги людини на «авторстві самого себе», скорочення дистанції між роботодавцем і працівником та інші тенденції, що постають драйверами розвитку сучасного суспільства, актуалізують потребу у підготовці успішної особистості, здатної розв'язувати складні завдання, та забезпеченні навчально-методичних засад реалізації такого завдання.

У сучасному світі для здобуття освіти передбачені унікальні можливості. Однак для людини із особливими освітніми потребами та, зокрема, із інвалідністю, здобуття освіти часто перетворюється на нездійсненну місію або ж на завдання, реалізація якого супроводжується постійними складнощами. Відтак, значна частина визначених цілей і завдань залишається нереалізованими. З огляду на можливості, що надає професійна (професійно-технічна) освіта, це означає втрату впевненості у майбутньому та можливості реалізації власного потенціалу для подальшої трудової діяльності.

Починаючи із 2009 року, часу, коли Україною були ратифіковані основні міжнародні документи у сфері освіти, та завершуючи сьогоднішнім, відбулися значні зміни на різних рівнях провадження системи інклюзивного навчання. Зокрема, прийнято низку законів, що стосуються забезпечення інклюзії в Україні. Зокрема, Закон України «Про освіту», Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (15.09.2021), «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (15.08.2011) та «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» (28.07.2021). Проте досі потребують уточнення навчально-методичні засади забезпечення інклюзивного навчання, зокрема, питання адаптації та модифікації навчальних предметів (інтегрованих курсів) з урахуванням освітніх потреб учнів. Окрім того, актуальними постають проблеми розроблення основних принципів та алгоритмів створення інтегрованих курсів в системі забезпечення інклюзивного навчання. Їх вирішення передбачає окреслення основних напрямів та принципів впровадження інтегрованих занять в систему інклюзивного навчання, аналіз можливостей інтеграції задля посилення ефективності освітнього процесу.

Для реалізації основних завдань та мети даної публікації вбачаємо за доцільне розглянути більш детально базові дефініції порушеної проблематики: інтеграція, інклюзія, інтегровані заняття.

У науковій літературі [1;3;4] інтеграцію розглядають як складний процес встановлення зв'язку між знаннями з метою забезпечення їх цілісної єдиної структури, що охоплює усі компоненти в діалектичному єдності. Інтеграція забезпечує не лише об'єднання знань, а й отримання нових об'єктів дійсності, яким притаманні інші властивості та цілі функціонування, що є особливо важливим, зважаючи на наявність різноманітних психофізичних порушень у тієї чи іншої особи із особливими освітніми потребами.

Інтеграція дозволяє переосмислювати загальну структуру організації навчання і підготовку учнів до сприйняття, розуміння та осмислення інформації, враховуючи особливості розвитку дитини із різними психофізичними порушеннями, постаючи «якісно відмінним від звичаєного способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках» [1]. Окрім того, «інтегроване навчання... поживляє сам освітній процес, економить навчальний час і позбавляє учнів від перевтоми» [4].

Інтеграція в один курс окремих предметів або ж інтеграція змісту та кінцевих цілей забезпечує можливість реалізації модифікації навчальних програм, зокрема їх змісту (шляхом спрощення, виключення, об'єднання тощо) з урахуванням особливих освітніх потреб учнів із зміною загального обсягу навчального навантаження та очікуваних результатів навчання [5] для учнів, які мають труднощі IV (труднощі важкого ступеня прояву) та V ступеня прояву (труднощі найтяжчого ступеня прояву).

Інтеграція предметів дозволяє ущільнити споріднений матеріал, що стосується однієї теми, уникаючи дублювання, та, водночас, виокремлюючи найважливіше. З урахуванням

особливих освітніх потреб та особистісно орієнтованого спрямування освітнього процесу, а також модифікації та адаптації окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) здійснюється інклюзивне навчання учнів відповідно до освітньої програми закладу освіти, у тому числі і згідно із індивідуальним навчальним планом[5].

У нормативно-правовому полі України, зокрема, в Законі України «Про освіту»(2017), інклюзивне навчання постає як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Інклюзивне навчання учнів, у тому числі згідно з індивідуальним навчальним планом, здійснюється відповідно до освітньої програми закладу освіти з урахуванням їх особливих освітніх потреб та особистісно орієнтованого спрямування освітнього процесу, адаптації та/або модифікації окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) [5].

Для реалізації основних завдань інклюзивного навчання інтеграція надає унікальні можливості і як спосіб навчання (перетин дисциплін забезпечує комплексне бачення досліджуваних предметів), і як дієвий інструмент формування знань, умінь та навичок завдяки об'єднанню сфер різних навчальних дисциплін та встановленню між ними логічних взаємозв'язків, що забезпечує цілісність та осмисленість сприйняття. Такий підхід особливо важливий, зважаючи на складнощі засвоєння навчального матеріалу учнями із психофізичними порушеннями розвитку:

- нестійку увагу;
- швидку втомлюваність;
- гіперактивність;
- низьку працездатність;
- несформованість мотивації до навчання;
- труднощі із застосуванням отриманих знань для реалізації поставлених завдань

Інтеграція забезпечує пізнання навчальних дисциплін у багатоманітності та єдності, а не фрагментарно і розрізнено так, як це відбувається за умови відсутності між ними кореляції. Завдяки інтеграції створюються оптимальні умови для розвитку потенціалу кожного учня завдяки активному пізнанню, пошуку причинно-наслідкових зв'язків, розвитку мислення, логіки, спостережливості. Окрім того, «впровадження інтегрованого навчання у освітній процес ЗП(ПТ)О – це спроба дати загальне, цілісне уявлення учням про навколишній світ, спробувати підвищити їх розумову активність. Якісно новим рівнем синтезованих знань учнів є інтегровані уроки, інтегровані курси з однорідних предметів, які об'єднуються навколо певної теми» [3, с.21].

Завдяки об'єднанню знань із різних дисциплін забезпечується різнобічний розгляд явищ, усвідомлення взаємозв'язку процесів, формування умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати знання. Відтак забезпечуються умови для розвитку формування цілісного світогляду. Для педагога інтегроване навчання надає можливість цілісного бачення свого предмету, усвідомлення співвідношення із іншими дисциплінами; поєднання потенціалу декількох предметів у створенні комплексних уявлень учнів про виробництво та науку загалом.

Водночас, реалізація інтегрованого навчання у освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти створює передумови для формування креативного мислення учнів та системно-комплексного підходу у вирішенні виробничих питань завдяки формуванню інтегрованих знань на основі загальноосвітніх і професійних.

Дисципліни загальноосвітньої підготовки, таким чином, створюють базу, основу для оволодіння учнями предметами професійної підготовки, а вивчення предметів професійної підготовки дозволяє учням закріпити, застосувати на практиці знання з загальноосвітніх дисциплін, доповнити і поглибити їх при опануванні науковими основами техніки, технології, організації і економіки виробництва. Однак, важливо усвідомлювати, що йдеться не про насичення змісту загальноосвітніх дисциплін професійно-спрямованим матеріалом, чи навпаки, штучне наповнення уроків з предметів професійно-теоретичної чи професійно-

практичної підготовки змістом загальноосвітніх дисциплін, а про інтеграцію знань, умінь, навичок з різних предметів, про синтез суб'єктивно нового знання.

У цьому контексті основним засобом формування інтегрованих знань учня є поєднання наукового поняття та його образу за допомогою психологічних процесів і субмеханізмів інтеграції. Поетапне формування понять передбачає наявність фази збагачення. На цьому етапі відбувається інтеграція знань із різних дисциплін завдяки асоціації, аналогії, метафорі.

Застосовуючи міждисциплінарний напрям інтеграції змісту професійної освіти забезпечуємо цілісність та системне бачення учнями виробництва, що вивчається. Означене спричиняє встановленню міжпредметних зв'язків при створенні уніфікованих навчальних планів і програм за групами професій. Внутрішньодисциплінарний напрям інтеграції змісту професійної освіти характеризується планомірним переходом від загальних закономірностей інтеграційних процесів в освіті до часткових, методичних. Природно, основною вимогою при цьому є дотримання принципів структурування навчального матеріалу, зокрема: логіко-наукова і професійна обумовленість змісту навчальних дисциплін; взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання; наступність знань і умінь; взаємозв'язок загальноосвітніх, загальнопрофесійних і професійних знань.

Важливим напрямом інтеграції у системі професійної (професійно-технічної) освіти вбачаємо інтеграцію науки і виробництва. Такий підхід сприяє зростанню технічного, технологічного, організаційного рівнів виробництва, розширенню теоретичних знань фахівців. У наукомістких галузях народного господарства змінюються структура і зміст праці робітника, що ставить вимогу поєднання теоретичної і практичної діяльності у процесі професійної підготовки. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання забезпечує підготовку фахівців за інтегрованими професіями, що задовольняє вимогу розширення професійних функцій спеціалістів сучасного виробництва. Необхідність цілісності професійних знань і вмінь фахівця передбачає як теоретичну, так і практичну підготовку.

Інтеграція теоретичного і виробничого навчання забезпечує орієнтаційну основу професійної діяльності, що відповідає вимогам стрімкого оновлення знань і вмінь, та пріоритетності інтелектуальних вмінь. Сучасний стан і тенденції соціального та економічного розвитку передбачають підготовку фахівців, які не лише досконало володіють основами конкретної професії, а й уміють застосовувати свої знання для освоєння нових аспектів виробництва і трудових функцій.

Високі технології, автоматизація і комп'ютеризація виробничих процесів вимагають від робітничих кадрів високої кваліфікації. Для професійної діяльності кваліфікованих робітників характерним є ускладнення трудових функцій, необхідність оперативного відтворення та оновлення знань і вмінь, зростання значущості теоретичних знань, що забезпечується відповідним рівнем підготовки випускника[7, с.10].

Теоретичне і виробниче навчання як основні компоненти фахової підготовки системи професійної освіти мають низку як спільних, так і відмінних рис. Взаємозв'язки між ними, які забезпечують єдність теоретичної і практичної діяльності, професійних знань і вмінь, ключових, загальнопрофесійних і фахових компетентностей реалізуються через інтеграцію теоретичного і виробничого навчання у закладах професійної освіти[3, с. 23].

Означене дозволяє зробити висновок про те, що систематичне використання інтегрованого підходу до організації освітнього процесу у закладах професійної освіти виробляє в учнів уміння критично осмислювати матеріал, що вивчається. Новий матеріал учні порівнюють із тими знаннями, які їм відомі, зіставляють їх, аналізують, додають із відомого раніше, і ця активна розумова діяльність по узагальненню нового під впливом раніше відомого із суміжних дисциплін сприяє більш міцному засвоєнню програмного матеріалу[3, с. 27]. Безперечно, такий підхід сприяє кращому засвоєнню знань і для учнів із особливими освітніми потребами.

Інтеграція забезпечує оптимальні умови для формування у здобувачів освіти цілісної системи уявлень про майбутню професійну діяльність, поглиблення знань, розширення діапазону їх практичного застосування з метою реалізації професійних завдань. Важливою

особливістю інтегрованого уроку є поєднання блоків знань із різних предметів, підпорядкованих одній темі. Зважаючи на це, постає потреба у чіткому визначенні основної мети, спрямованої на забезпечення цілісності навчання, формування знань на якісно новому рівні.

Інтегрований урок дозволяє моделювати діяльність у межах майбутньої професії. Здійснення внутрішньоциклової інтеграції можливе одним викладачем викладача у рамках вивчення однієї дисципліни за умов наявності спеціальної підготовки та викладання суміжних предметів. У такому випадку єдність теоретичної і практичної підготовки, розкриття міждисциплінарних аспектів праці сприяє зближенню навчального процесу і виробництва та формуванню професійного мислення завдяки інтеграції знань і способів діяльності, а також підвищенню інтересу учнів до обраної професії. Структура інтегрованого уроку зумовлюється поставленими цілями та завданнями, детермінується змістом навчання, особливостями діяльності учасників освітнього процесу.

Реалізація завдань, передбачених інтегративним заняттям, у повній мірі можлива за умов дисциплінованості, самостійності, ініціативності, тактовності учнів, а також умінь організовувати власну діяльність, зважаючи на заявлену мету і завдання. При цьому вагомим значення має інтегрована діяльність кожного учасника уроку: і педагогів, і учнів. Глибина, новизна, логічність і послідовність їх повідомлень, внесення своєчасних змін у навчально-пізнавальну діяльність учнів під час заняття, поєднання зусиль активних і пасивних учасників (інформаторів і слухачів) сприятиме реалізації поставлених цілей та завдань інтегрованого уроку.

Важливим є підведення підсумків заняття разом з учнями. При цьому слід керуватися певним алгоритмом:

- визначення кореляцій між практично досягнутими результатами та визначеними заздалегідь цілями та завданнями уроку, пошуки відповіді на питання, чи був реалізований у повній мірі зміст уроку (якщо ні, то в якій мірі – фрагментарно чи взагалі не є реалізованим);

- оцінювання кращих робіт учнів, враховуючи засади інтеграції знань;

- аналіз допущених помилок у роботі, виявлення потенційних можливостей для зростання ефективності інтегрованого уроку та, відповідно, підвищення рівня навчальних досягнень учнів

В чому цінність інтегрованих курсів для забезпечення ефективності інклюзивного навчання? Насамперед, в тому, що при розробленні інтегрованих курсів за індивідуальною програмою розвитку враховуються індивідуальні особливості кожного учня, зокрема, наявний рівень компетенцій (знань, умінь і навичок), а також освітні труднощі, виявлені у закладі освіти, – інтелектуальні, функціональні, фізичні, навчальні. Так забезпечується реалізація важливого завдання: «задовольнити особливі потреби кожної дитини ... та передбачати її самостійну участь у процесі отримання знань»[2]. Окрім того, інтеграція стає ваговим інструментом для соціалізації – процесу і результату засвоєння загальноприйнятих норми правил поведінки, ціннісних орієнтацій, соціальних ролей.

Водночас, втілення означених завдань неодмінно супроводжується цілою низкою складнощів, оскільки потребує клопіткої праці, високого професіоналізму та ерудованості, а також дотримання цілої низки дидактичних принципів – «професійної спрямованості, зв'язку теорії із практикою, доступності, послідовності, наочності, мотиваційного забезпечення навчання» (Кулішов). Додаткові труднощі додає і потребав адаптації та модифікації навчального матеріалу та необхідність «оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури» (Закон України «Про професійно-технічну освіту», 1998).

Підготовка інтегрованих занять потребує врахування особливостей сприйняття учнів із тими чи іншими психофізичними порушеннями. Однак не завжди штат закладу професійної (професійно-технічної) освіти є забезпеченим фахівцями у сфері спеціальної освіти.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямом). Інтегративна основа зв'язку між спеціальними дисциплінами та виробничим навчанням, між загальноосвітньою та професійною підготовкою, взаємозв'язки в роботі між викладачами спеціальних предметів і майстрами виробничого навчання, педагогами загальноосвітніх дисциплін сьогодні є запорукою якісної підготовки кваліфікованих робітників, в тому числі і здобувачів освіти із особливими освітніми потребами.

Впровадження інтегрованих занять у системі інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти дозволяє забезпечити цілісну систему знань і умінь, посилити профілізацію навчання.

Дане дослідження не вичерпує повністю порушеної проблеми та може бути продовжено у таких напрямках, як розроблення методичних рекомендацій щодо підготовки інтегрованих занять для учнів із особливими освітніми потребами в інклюзивних групах.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. Інтегроване навчання: модус застосування в початкових класах // Редакційна колегія. 2021. С. 11. <https://lib.iitta.gov.ua/724572/3/Бібік%20Н.М.%20березень.pdf>
2. Болдирева В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами / В. Е. Болдирева // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. № 9. С. 10-17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlor_2012_9_3
3. Кулішов В.С. Теоретичні і методичні аспекти проведення інтегрованих занять у закладі професійної освіти на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 68 с.
4. Пометун О. І. Інтегроване навчання історії: підходи і проблеми. / Актуальні проблеми історії, 51-55 2021. с. 51. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725054/1/Пометун%20О.І.%20із%20Матеріалів%20конференції%20Актуальні%20проблеми%20історії-2.pdf>
5. Постанова Кабінету Міністрів України №957 від 15 вересня 2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» / База даних «Законодавство України»/ ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text>
6. Постанова Кабінету Міністрів України №636 від 10 липня 2019 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» / База даних «Законодавство України»/ ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-п#Text>
7. Собко Я. М. Теоретико-методичні основи впровадження інтегративних курсів у професійно-технічній освіті : навчально-методичний посібник / Я. М. Собко. Львів: Норма, 2014. 136 с.

INTEGRATED CLASSES IN THE INCLUSIVE LEARNING SYSTEM: EXPERIENCE, REALITIES AND PROSPECTS

Kucherak Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Professional Education Methods, Social and Humanitarian Disciplines

*Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education SIHE
«University of Education Management» of the NAES of Ukraine*

Petrushak Oksana

Senior lecturer at the Department of Professional Education Methods, Social and Humanitarian Disciplines

*Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education SIHE
«University of Education Management» of the NAES of Ukraine*

Introduction. *The article considers the implementation of integrated classes in the system of Inclusive Education, outlines the main directions and principles of implementation of integrated classes in the system of Inclusive Education, analyzes the possibilities of integration to enhance the effectiveness of the Educational process.*

Purpose. *The purpose of the article is to outline the main directions and principles of implementation of integrated courses in the system of Inclusive Education, as well as analysis of integration opportunities to enhance the effectiveness of the Educational process in the implementation of Inclusive Education.*

Methods. *Theoretical (analysis of scientific literature, pedagogical experience and results of activities), empirical (questionnaires, surveys, interviews) methods were used.*

Results. *Accumulating the cultural heritage of modernity, Education changes its focus from the focus on knowledge to focus on the development of potential opportunities for the individual. In*

such conditions, the uniqueness and competence of the specialist appear as priority values. At the same time, the growing need to achieve certain goals increases the feasibility of synthesizing knowledge from different fields. Opportunities for the implementation of this are provided by the introduction of integrated classes in the system of Inclusive Education in Vocational Education. Such implementation allows strengthening the profiling of training, to ensure the emergence of new opportunities to achieve the integrity of the acquisition of knowledge and skills in terms of the chosen profession.

Integration allows rethinking the general structure of Education and preparing students to perceive, understand and comprehend information, taking into account the peculiarities of child development with various psychophysical disorders, becoming qualitatively different from the usual way of structuring, presenting and mastering the program content, which allows a systematic presentation of knowledge in new organic relationships. For the realization of the main tasks of Inclusive Education, integration provides unique opportunities both as a way of learning and as an effective tool for the formation of knowledge, skills and abilities by combining areas of different disciplines and establishing logical relationships between them. This approach is especially important, given the difficulty of learning material by students with psychophysical developmental disorders: unstable attention; rapid fatigue; hyperactivity; low efficiency; lack of motivation to study; difficulties with the application of the acquired knowledge for the implementation of the tasks.

Originality. *The research allowed determining the main directions and principles of implementation of integrated courses in the system of Inclusive Education, to analyze the possibilities of integration to enhance the effectiveness of the educational process in the implementation of Inclusive Education.*

Conclusion. *This research does not fully address the issue and can be continued in such areas as the development of guidelines for the preparation of integrated classes for students with special educational needs in inclusive groups.*

Key words: *integration, inclusion, integrated classes, inclusive Education, Vocational Education.*

References

1. Bibik N. (2021). Intehrovane navchannia: modus zastosuvannia v pochatkovykh klasakh [Integrated learning: a mode of application in primary school]. *Redakciynakolegiya - Editorial Board*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724572/3/Bibik%20N.M.%20berezen'.pdf> [in Ukrainian].
2. Boldyrieva V. E. (2012). Intehratsiia ta inkluziia yak osnovni modeli navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Integration and inclusion as the main models of education of children with special educational needs]. *Actual problems of education and upbringing of people with special needs - Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*, 9, 10-17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2012_9_3 [in Ukrainian].
3. Kulishov V.S. (2021). *Teoretychni i metodychni aspekty provedennia intehrovanykh zaniat u zakladi profesiinoi osvity na zasadakh kompetentnisonoho pidkhodu* [Theoretical and methodological aspects of conducting integrated classes in a vocational education institution on the basis of a competency-based approach]. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAES of Ukraine. [in Ukrainian].
4. Pometun O. I. (2021). Intehrovane navchannia istorii: pidkhody i problem [Integrated teaching of history: approaches and problems]. *Aktualni problemy istorii - Actual problems of history*, 51-55. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725054/1/Pometun%20O.%20iz%20Maket_Zbirnik%20konferencii%20Aktual'ni%20problemi%20i%20istorii-2.pdf [in Ukrainian].
5. *Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnogo navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity* (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Procedure for the organization of inclusive education in general secondary education»] № 957 of September 15, 2021. Database «Legislation of Ukraine» - Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-p#Text> [in Ukrainian].
6. *Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnogo navchannia u zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity* (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Procedure for organizing inclusive education in vocational (technical) education»] №636 of July 10, 2019. Database «Legislation of Ukraine» - Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-p#Text> [in Ukrainian].
7. Sobko Ya. M. (2014). *Teoretyko-metodychni osnovy vprovadzhennia intehratyvnykh kursiv u profesiino-tekhnichnii osviti* [Teoretiko-metodychni osnovy vprovadzhennia integrativnykh kursy u profesionno-tekhnichnii osviti]. Lviv: Norma. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 22.08.2021 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-128-137

ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СКЛАДОВА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Плугіна Альона Петрівна

доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки і психології початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: alenaplugina@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6463-4553

У статті проаналізовано взаємозалежність між формуванням інформаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів та рівнем академічної доброчесності. Розкрито важливість формування інформаційної грамотності здобувачів освіти не лише у навчанні, а й у професійному становленні, самовдосконаленні та вирішенні важливих життєвих завдань. Висвітлено потребу оволодіння майбутніми вчителями універсальними знаннями, вміннями й навичками, а також особистісними якостями: адаптивність, мобільність, здатність оперативно здобувати нові знання, орієнтування в інформаційному просторі, що передбачає комплексне формування інформаційної грамотності. Підкреслено фактори, що сприяють формуванню доброчесного освітнього середовища. Обґрунтовано необхідність розроблення заходів щодо запобігання плагіату у студентських наукових, а не боротьби з ним, підвищення рівнів інформаційної та академічної культури здобувачів освіти.

***Ключові слова:** інформаційна грамотність, інформаційне суспільство, майбутні учителі початкових класів, академічна доброчесність, академічні принципи, плагіат.*

Постановка проблеми. Наразі надзвичайно швидко розвивається інформатизація освіти, що продиктована потребами сучасного суспільства. Завдяки інформатизації відбувається впровадження в практику програмно-педагогічних розроблень, спрямованих на інтенсифікацію освітнього процесу, удосконалення форм і методів організації навчання.

Основною метою будь-яких інновацій в освіті є сприяння переходу від механічного засвоєння здобувачами освіти знань до формування вмінь самостійно здобувати знання. Успішність розв'язання зазначеної вище мети значною мірою залежить від цілей застосування медіатехнологій у освітньому процесі, а також якості та можливостей цих технологій.

Сьогодні, в еру становлення інформаційного суспільства, діти з перших років життя вільно володіють алгоритмом дій щодо користування сучасними гаджетами. Незважаючи на цей феномен, у студентів закладів вищої освіти часто виникають труднощі в орієнтуванні розгалуженими інформаційними потоками. Найчастіше у процесі навчання майбутні учителі не можуть правильно опрацювати інформацію задля вирішення поставлених навчальних завдань [5].

У свою чергу, недостатній рівень інформаційної культури та початкових умінь і навичок роботи з інформацією часто призводить до порушень майбутніми учителями початкових класів норм академічної доброчесності. Недооцінювання важливості інформаційної грамотності у тому, що у результаті доводиться спрямовувати усі зусилля на боротьбу із плагіатом у студентських роботах, хоча варто навчати студентів у процесі навчання дотримуватися норм академічної доброчесності та уникати будь-яких проявів плагіату [5]. Тому основним завданням освітніх закладів є створення сприятливого середовища для дотримання норм академічної доброчесності. Заклади вищої педагогічної освіти покликані забезпечити високий рівень професійних знань та вмінь студентів, сформувати творчу особистість сучасних педагогів, здатних до дослідницької та інноваційної діяльності, а також до самовдосконалення в цьому напрямі [1, с. 42]. Стрімке впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) сьогодні ставить за мету підготовку майбутніх учителів початкових класів до формування інформаційної грамотності, умілого та безпечного використання медіаресурсів [13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх праць, присвячених дослідженню інформаційної грамотності, свідчить про зацікавленість науковців питаннями розвитку та підвищення рівня інформаційної грамотності.

Зокрема вченими розглядалися такі питання:

- важливість формаційної грамотності як основи процесу інформатизації освіти, а також як структурного компонента професійно-педагогічної складової майбутніх учителів [11];
- інформаційно-комунікативна компетентність організації освітнього процесу викладачами закладів вищої освіти в умовах цифровізації [4];
- інформаційна грамотність як складова професійної компетентності майбутніх учителів в умовах інформатизації освіти [8];
- інформаційна грамотність викладачів у контексті створення інформаційного простору для самостійної роботи здобувачів освіти [9].

Ученими Н. Овчарук та Н. Сороко [14] розглядаються особливості розвитку інформаційно-комунікативної компетентності учасників освітнього процесу. М. Чернуха [12] та М. Козир [12] досліджують проблеми формування інформаційної грамотності сучасних учнів.

Останнім часом значна увага приділяється проблемі дотримання академічної доброчесності та протидії академічному плагіату. Ученою Я. Тицькою [10] наведено перелік ознак зазначеного поняття та висвітлено особливості нормативного регулювання академічної доброчесності як однієї зі складових систем забезпечення якості освіти. Розглядається проблема укорінення принципів академічної доброчесності в освітнього середовища. Учені Н. Завадська та М. Ігнатюк [5] висвітлюють роль бібліотек у формуванні інформаційної компетентності як запоруки дотримання академічної доброчесності.

Натомість аспектам формування інформаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів приділено значно менше уваги науковців.

Формулювання мети статті. Метою пропонованої статті є актуалізація важливості формування інформаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів як цілісної системи, а також окресленні її зв'язку із дотриманням норм академічної доброчесності. Обґрунтуванні середовища, сприятливого для утвердження фундаментальних цінностей академічної доброчесності.

Виклад основного матеріалу (з повним обґрунтуванням отриманих результатів). Завдання закладів вищої освіти полягає у формуванні добре підготовленої особистості, експерта, здатного критично мислити та вирішувати проблеми, готового самостійно здобувати знання протягом життя і адаптуватися до поточних глобальних змін.

Зрозуміло, що формування такої особистості не повинно відбуватися лише за умов традиційного навчання. Тому необхідно використовувати найновітніші ефективні методи й технології, що забезпечують активний розвиток медіаосвіти в Україні з визначеною метою – розвивати навички критичного мислення, формувати медіаграмотність та медіакомпетентність особистості.

Основними факторами безпеки в нинішньому інформаційному просторі є медіаосвіта, інформаційна культура та сформована в результаті професійної підготовки в ЗВО медіакомпетентність. Це дає можливість використовувати необхідну інформацію, аналізувати її, узгоджувати власні інтереси з нею. Здатність орієнтуватися у світі медіа – найважливіша культурна потреба сучасної людини, а інформаційна грамотність, медіакомпетентність і медіаграмотність – ключові характеристики її соціально-культурного розвитку [2, с. 87].

Професійна медіакомпетентність майбутніх учителів початкових класів починається з медіакомпетентності особистості. На нашу думку, медіакомпетентний учитель – це особистість, яка може швидко реагувати на зміни в освітній сфері; демонструє основні теоретичні та практичні здатності щодо використання медіаресурсів; спроможний забезпечити ефективність навчання молодших школярів у загальноосвітніх школах шляхом володіння такими якостями: грамотність, компетентність, творчість, наявність фундаментальної підготовки з відповідних дисциплін, орієнтованих на формування зазначених якостей. Майбутні фахівці мають усвідомити, що в сучасному суспільстві головне – уміти знаходити та відфільтрувати потрібну інформацію та користуватися нею. Поціновується сформована здатність аналізувати, критично мислити: якщо ми не можемо захистити дітей від впливу

медіа, то хоча б повинні їх навчити грамотно користуватися інформацією, а не беззаперечно вірити тому, що вони можуть почути та прочитати.

У Державному стандарті загальної початкової освіти визначено інформаційно-комунікативну компетентність як ключову, яка передбачає «опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікативної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях» [3, с. 37]. Основну увагу зосереджено на цифровій грамотності щодо розвитку учнів та їх спілкування, а також на кібербезпеці.

У Концепції нової української школи дану компетентність визначено ширше, але дещо схоже: «Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, й водночас критичне застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медійна грамотності, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» [7].

Науковці також не мають одностайної відповіді щодо трактування поняття «інформаційна грамотність», яке часто ототожнюється із інформаційно-комунікативною компетентністю. Попри неоднозначність трактувань науковцями багатоаспектності поняття «інформаційна грамотність», загалом термін із тими чи іншими доповненнями трактується як «комплекс знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень, цінностей та особистих якостей, які спрямовані на ефективне та раціональне використання інформаційно-комунікативних і комп'ютерних технологій, пошук, аналіз та критичне осмислення інформації, опанування раціональних прийомів роботи з різними видами та джерелами інформації для виконання різноманітних завдань в усіх сферах життя й упевненого орієнтування в інформаційному просторі» [5].

Варто відзначити, що у визначенні напрямів формування інформаційної грамотності учасників освітнього процесу важливо зосереджуватися не лише на засвоєнні знань, умінь та навичок, а також і на розвитку інформаційної свідомості, відповідного мислення (логічності, аргументованості, критичності й ін.), формуванні цілісної картини інформаційного світу, в якому майбутні учителі початкових класів можуть вправно орієнтуватися, дотримуватися етичних норм та принципів. Під час формування інформаційної грамотності здобувачі освіти мають переосмислити цінності та пріоритети академічної доброчесності. Зокрема, відповідно до Бухарестської декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні виділено такі цінності академічної доброчесності: чесність, довіру, справедливість, повагу, відповідальність та сміливість, на основі яких і формуються принципи доброчесної поведінки у майбутніх учителів початкових класів.

Сучасний динамічний світ інформаційних технологій диктує жорсткі вимоги до здобувачів освіти, які повинні володіти універсальними вміннями та навичками оперативно здобувати нові знання, адаптуватися до постійних змін у суспільстві, здатності навчатися та працювати в умовах постійного удосконалення інформаційно-комунікативних технологій, сприймати виклики часу та правильно реагувати на них. Здобуття таких універсальних умінь та навичок передбачає формування інформаційної грамотності.

У Національній доктрині розвитку освіти (2002) та Законі України «Про вищу освіту» (2014) пріоритетним напрямом модернізації освіти визначено інформатизацію освітнього процесу і використанні сучасних інформаційно-комунікативних технологій у підготовці здобувачів освіти. Однак все ще залишається актуальною проблема розуміння важливості комплексного і системного, а не ситуативного формування інформаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів.

Освіта, основним завданням якої є лише репродуктивність навчання (накопичення здобувачами освіти знань зі спеціальності), є зовсім безперспективною. Адже особливістю інформаційного суспільства є перманентна мінливість, тому майбутні учителі початкових класів мають бути підготовленими до ситуацій, коли вже отримані знання можуть

виявитися неефективними чи застарілими. Таким чином, першочерговим завданням освіти – навчити вчитися, ефективно та раціонально працювати з інформацією, а потім застосовувати сформовані компетентності у подальшому житті для вирішення певних завдань.

Унаслідок нинішніх інформаційних перетворень у суспільстві відбуваються також зміни і у сфері освіти – викладач перестав бути єдиним джерелом професійних знань для майбутніх учителів початкових класів через доступність різноманітних джерел інформації. Тому змінилася й основна функція викладача, який у першу чергу має навчити здобувачів освіти правильно орієнтуватися в інформаційному просторі.

Формування інформаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів розглядається, сьогодні, як невід’ємна складова реформи системи вищої педагогічної освіти в цілому. Основна мета якої передбачає підготовку освіченого фахівця відповідно до вимог інформаційного суспільства, формування необхідних знань, умінь і навичок та формування компонентів академічної доброчесності.

У зв'язку з цим гостро постає проблема підготовки інформаційно компетентних педагогів засобами інформаційно-комунікативних технологій, формування яких йде впродовж усього освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Інформаційно-грамотний вчитель здатний знайти відповідну інформацію з різних джерел, він наділений необхідною здатністю якісного та кількісного оцінювання і самооцінювання інформації з тим, щоб виявити спірні питання закладені в інформації.

Інформаційна грамотність майбутніх учителів початкових класів, що проявляється в умінні творчо мислити і передбачає наявність аналітичних, прогностичних умінь у засвоєнні та застосуванні інформації в педагогічній діяльності. Аналіз педагогічної діяльності майбутніх учителів дає можливість виділити такі рівні формування інформаційної грамотності:

- рівень споживача інформації;
- рівень користувача технічними засобами;
- рівень логічного функціонування і знання характеристик обладнання;
- рівень наочно-специфічних завдань на основі творчого підходу.

Основними елементами процесу формування інформаційної грамотності є:

- уміння застосовувати інформаційні технології для демонстрації друкованих графічних документів;
- уміння використовувати інформаційні технології для демонстрації аудіо- і відеоматеріалів на уроці;
- уміння створювати презентації;
- уміння систематизувати і обробляти дані за допомогою таблиць, технологічних карт;
- уміння будувати порівняльні таблиці і виявляти закономірності за допомогою комп'ютера;
- уміння застосовувати інформаційні технології для моделювання процесів і об'єктів, виконання креслень і ескізів;
- уміння використовувати комп'ютерне тестування;
- уміння використовувати інтернет для вирішення педагогічних питань, збору інформації, участі в телеконференціях, доступу до наукових, педагогічних, методичних даних.

Інформаційна грамотність майбутніх учителів початкових класів передбачає широке використання комп'ютерної техніки, електронних варіантів навчальних матеріалів, навчальних програм, педагогічних технологій творчого характеру. Студент повинен володіти необхідною підготовкою для конкретної диференціації можливостей учнів залежно від індивідуальних особливостей, мотивації, вікових і психологічних особливостей.

Формування інформаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів передбачає:

- засвоєння знань і умінь в сфері інформатики і інформаційно-комунікативних технологій;
- розвиток комунікативних здібностей;

– уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати інформацію, здійснювати рефлексію своєї діяльності і її результатів.

У сучасних умовах інформаційно-комунікативних технологій є основним важелем у формуванні інформаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів. Формування інформаційної грамотності дає можливість використовувати в своїй трудовій діяльності знання, уміння і навички в напрямку інформаційних і комунікативних технологій.

Системне, цілісне уявлення про інформаційну грамотність, виділення її структури, обґрунтування критеріїв, функцій і рівнів її сформованості, дозволяє цілеспрямовано і ефективно організувати освітній процес в рамках освітньої діяльності, підвищити рівень професійних знань, приймати ефективні рішення в навчальній діяльності.

Роль учителя полягає в безпосередньому моделюванні створення знань, конструюванні ситуацій, в яких учні повинні застосовувати навички, що передбачають інформаційну грамотність і допомагати їм застосовувати їх на практиці. Вчителі створюють в класі співтовариство, що навчається, в якому учні постійно зайняті створенням не тільки своїх власних навичок навчання, але і навичок інших. Справді школа перетворюється на організацію, що навчається, в якій всі дійові особи залучені в процес пізнання. З цієї точки зору, вчителі самі стають наставниками учнів і генераторами знань, постійно зайнятими педагогічним експериментуванням і нововведеннями, що проводяться в співпраці зі своїми колегами і фахівцями з боку заради отримання нових знань про учбовий процес і про досвід викладання. Широкий набір апаратури, що складає мережу, цифрові ресурси, електронне устаткування повинні створювати це співтовариство і допомагати його роботі зі створення знань і у будь-який час в будь-якому місці – колективному навчанню.

Інформаційна грамотність багатофункціональна і є важливою не тільки для успішного навчання майбутніх учителів чи їхньої професійної діяльності, а і для вирішення проблем та завдань у повсякденному житті. Під час формування інформаційної грамотності акцент має бути поставлений на розвитку здатності студентів практично застосовувати отримані інформаційні компетентності та засвоєний досвід. Варто відзначити, що оволодіння інформаційною грамотністю передбачає не лише вміння користуватися різноманітними технічними засобами. Насамперед, це здатність впевнено почуватися у динамічному, безмежному, постійно змінюваному інформаційному світі, оволодінні такими якостями: адаптивність, універсальність, здатність генерувати нові ідеї, отримувати нові знання. Інформаційна грамотність передбачає формування вмінь отримувати й переробляти інформацію для постійного самовдосконалення, саморозвитку, оволодіння новими знаннями й навичками роботи з новітніми інформаційно-комунікативними технологіями, які постійно модернізуються.

Саме від рівня інформаційної грамотності залежить рівень академічної культури майбутніх учителів. Інформаційна грамотність зокрема й інформаційна культура загалом є засобом формування етичної свідомості, моделі доброчесної поведінки учасників освітнього процесу, що передбачають дотримання принципів академічної доброчесності та ставлення з повагою до результатів чужої праці. Наразі дотримання етичних принципів під час застосування інформаційних джерел та виконання письмових робіт є гострою освітньою проблемою.

Варто відзначити, що відповідно до Державного стандарту початкової освіти навіть учні на початковому рівні здобуття повної загальної освіти повинні навчитися дотримуватися етичних норм інформаційної взаємодії та правил безпечного поводження в інформаційному суспільстві [5].

Учинення плагіату майбутніми учителями початкових класів може бути як свідомим актом, так і неусвідомленою дією через відсутність знань, що стосуються поняття «плагіат» та сформованою звичкою використовувати компілятивний метод виконання поставлених навчальних завдань, який студенти можуть вважати загальноприйнятими та абсолютно легальними. Дуже часто здобувачі освіти мають лише загальне уявлення про плагіат, при цьому не розуміють поняття «академічний плагіат». Не вміють правильно оформлювати

посилання та цитування у наукових роботах або нехтують основними правилами, не усвідомлюючи важливості дотримання етичних принципів та не розуміють наслідків порушення академічної доброчесності.

У контексті вирішення зазначеної проблеми важливу роль відіграє формування інформаційної грамотності та обізнаності майбутніх учителів щодо чинників створення доброчесного освітнього середовища. Важливим кроком у цьому напрямі є засвоєння здобувачами освіти основ інформаційної культури. Потрібно чітко надати студентам інформацію, які саме дії розцінюються за плагіат, продемонструвати способи уникнення помилок та змотивувати дотримуватися академічної доброчесності не тільки у навчанні, а також у професійній діяльності та подальшому житті.

Важливо створити всі необхідні умови для розкриття дослідницького потенціалу майбутніх учителів, активізувати пізнавальний інтерес та мотивувати творчо вирішувати навчальні завдання. Це сприятиме підвищенню якості освіти та рівнів академічної культури.

У формуванні інформаційної грамотності здобувачів освіти, що має тісний зв'язок із компетентностями, які стосуються академічної доброчесності. Ключовим завданням викладачів є сприяння формуванню та удосконаленню здатності ефективно здійснювати пошук інформації за допомогою різноманітних інформаційних джерел та баз даних. Навчити здобувачів освіти критично осмислювати інформацію, оцінювати її достовірність та актуальність, систематизувати інформацію та створювати на основі засвоєних знань нові ідеї, вміння оформлювати запозичені думки, ідеї, відомості із інших джерел, вміння використовувати засоби інформаційно-комунікативних технологій. Необхідно створити передумови для усвідомлення майбутніми учителями необхідності самоосвіти упродовж життя, практичної цінності отриманих знань, умінь та навичок.

Для активізації пізнавальної активності здобувачів освіти та мотивації до творчого й нестандартного вирішення поставлених завдань необхідно застосовувати цікаві, новітні й інтерактивні форми та методи роботи. Адже сухий виклад теорії є зовсім неефективним для засвоєння знань та формування позитивної мотивації до навчання й самоосвіти. Альтернативою лекціям можуть бути короткі, але змістовні відео-заняття із застосуванням інфографіки, що буде відображати основні поняття та положення запропонованої теми. У плануванні та розробленні форм та методів діяльності із формування інформаційної грамотності та академічної культури важливо враховувати особливості сприймання здобувачів освіти – сучасного покоління, яке виросло у цифровому суспільстві. Ефективнимив освіті є застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій та медіатехнологій (наприклад, мобільних додатків освітнього спрямування). Вони будуть перспективними та ефективними не лише під час аудиторних занять, а також і під час самостійного здобуття нових знань.

Ефективними засобами формування інформаційної грамотності майбутніх учителів та навичок дотримання академічної доброчесності є використання різноманітних ігрових технологій (комп'ютерні та онлайн-ігри), але навчального спрямування. Є ще й інші інтерактивні форми роботи, серед них варто виокремити мультимедійні презентації із обов'язковим подальшим обговоренням матеріалу, ігри практичного спрямування, веб-квести, імітаційні ігри у ролі рецензентів або експертів, бібліографічна мозаїка, бібліомікс й ін.

Наразі украй важливо привернути увагу до необхідності формування інформаційної грамотності здобувачів освіти, як однієї із ключових компетентностей, важливих не лише для навчання, а й для прийняття оптимальних рішень та успішного вирішення проблем як у професійній діяльності, так і в особистій сфері. За допомогою використання сучасних інформаційних технологій та новітніх інтерактивних форм роботи з урахуванням особливостей мислення та сприймання сучасного інформаційного покоління майбутніх учителів можна не лише реалізувати поставлені навчальні завдання, а й створювати умови для отримання студентами успішного досвіду практичного застосування набутих знань та компетентностей, формувати позитивну мотивацію до навчання, розвивати здатність до творчого вирішення завдань і відкривати нові грані та можливості самоосвіти й самовдосконалення.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямку). Таким чином, підвищенню рівнів академічної культури майбутніх учителів початкових класів та зміцненню академічної доброчесності в освітньому середовищі сприяє здійснення відповідних заходів, урахувавши такі фактори: формування інформаційної грамотності зокрема та інформаційної культури загалом на всіх рівнях освіти; мотивація навчання; створення умов дотримання принципів академічної доброчесності; систематична перевірка робіт на наявність академічного плагіату; обов'язковість дисциплінарних заходів за порушення академічної доброчесності.

Взаємозумовленість розвитку інформаційної культури та академічної доброчесності дає змогу завдяки формуванню інформаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів створювати таку світоглядну картину інформаційного світу, у якій навіть думка про вчинення плагіату є неприпустимою, а чесність та відповідальність за результати власної діяльності стають основними принципами та моделлю поведінки у будь-яких ситуаціях. Тож зусилля усіх наукових та освітніх закладів і державних установ мають бути спрямовані на створення умов дотримання академічної доброчесності та поваги до результатів власної і чужої інтелектуальної і творчої діяльності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробленні нових ефективних форм та методів роботи закладів вищої освіти із використанням інформаційно-комунікативних технологій для успішного та результативного формування інформаційної культури майбутніх учителів та створення доброчесного освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Бабакіна О. О. Теоретичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності через застосування принципу диференціації. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). № 2. Бердянськ: БДПУ, 2009. С. 42–46.
2. Гура В. В. Новые виды интеллектуальной деятельности в медиасреде как основа развития медиакомпетентности. *Медиаобразование*. Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогтики. 2007. № 2. С. 87–98.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 7–8.
4. Дибкова Л. М. Інформаційно-комунікаційна компетентність викладача закладу вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2019. № 1. С. 91–100.
5. Завадська Н., Ігнатюк М. Формування інформаційної компетентності як запорука дотримання академічної доброчесності: роль бібліотеки закладу вищої освіти. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*, 2020. (5), С. 44–65. <https://doi.org/10.31866/2616-7654.5.2020.205729>.
6. Козир М. В. Формування інформаційної компетентності викладача як складова педагогічного менеджменту. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2. С. 165–171. URL: <https://cutt.ly/yuPzyuT> (дата звернення: 25.04.2020).
7. Концепція Нової української школи: від 27 жовтня 2016 року. Міністерство освіти і науки України. Офіц. вид. Київ: КабМін України, 2018. 40 с.
8. Кузьменко В. В., Подліняєва О. О. Інформаційно-комунікаційна компетентність як складова загальної професійної компетентності педагога. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 36. С. 110–116.
9. Нелепова А. В. Інформаційна компетентність викладача в управлінні самостійною роботою студентів під час організації інформаційного середовища. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2016. Вип. 53. С. 201–213.
10. Тицька Я. О. Академічна доброчесність як елемент системи забезпечення якості освіти. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Юриспруденція*. 2018. Вип. 34. С. 4–7.
11. Цьома Н. Інформаційна компетентність як один із компонентів формування професійно-педагогічної складової педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7. С. 317–324.
12. Чернуха Н. М., Козир М. В. Інформаційна компетентність – обов'язковий актив сучасного школяра. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 38–42.
13. Шевирьова І. Г. Проблема формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки: матеріали XXXIV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії»: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 58–61.
14. Ovcharuk O., Soroko N. Information and Communication Competency Development in Education System: Modern Studies and Prospects. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 51, вип. 1. С. 1–7.

INFORMATION LITERACY OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A COMPONENT OF ACADEMIC INTEGRITY

Pluhina Alyona

Doctor of Philosophy Sciences, Senior Teacher at the Department of Primary Education Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *In the article the interdependence between the developing of intending primary school teachers' information literacy and the level of academic integrity is analyzed. The importance of developing students' information literacy not only in education, but also in the professional development, self-improvement and solving important life tasks is revealed. The need for intending teachers to master universal knowledge, skills and abilities, as well as personal qualities: adaptability, mobility, the ability to acquire new knowledge, orientation in the information space, which provides a comprehensive developing of information literacy, is highlighted. The factors contributing to the developing of a virtuous educational environment are emphasized.*

In turn, the insufficient level of information culture and basic skills and abilities to work with information often leads to violations of the academic integrity norms by intending primary school teachers. As a result, efforts should be made to combat plagiarism in student works, students should be taught to adhere to academic integrity and avoid any plagiarism. Therefore, the main task of educational institutions is to create a favorable environment for the observing academic integrity. Institutions of higher pedagogical education are designed to provide a high level of students' professional knowledge and skills, to develop a creative personality of a modern teacher capable of research and innovative activity, as well as self-improvement in this area.

Purpose. *The aim of the article is to actualize the importance of developing information literacy of intending primary school teachers as a holistic system, as well as to outline its connection with the observing academic integrity. The task is to substantiate the environment favorable to the establishment of fundamental values of academic integrity.*

Methods. *Psychological and educational literature analysis, analogy, induction and deduction were used.*

Results. *It was stressed that the major achievements in determining the directions of the educational process participants' information literacy developing is to focus not only on the acquisition of knowledge, skills and abilities, but also on the developing information consciousness, appropriate thinking (logic, argumentation, criticism, etc.), creating a holistic picture of the information world, in which intending primary school teachers can skillfully navigate, adhere to ethical norms and principles. In particular, the Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the European Region identifies the values of academic integrity: honesty, trust, justice, respect, responsibility and courage.*

Intending primary school teachers' information literacy developing is considered today as an integral part of the higher pedagogical education reform in general. Its main purpose is to train an educated specialist in accordance with the requirements of the information society, the developing of the necessary knowledge, skills and abilities, the components of academic integrity.

The level of intending teachers' academic culture depends on the level of information literacy. Both information literacy and information culture is a means of developing ethical consciousness, models of educational process participants' virtuous behavior. At present, adherence to ethical principles in the using information sources and writing scientific works is an acute educational issue.

Plagiarism by intending primary school teachers can be both a conscious act and an unconscious action due to lack of knowledge about the concept of «plagiarism» and the habit of using a compilation in performing educational tasks, which students may consider common and completely legal. Students often have only a general idea of plagiarism, and do not understand the concept of «academic plagiarism». They do not know how to properly form references and citations in scientific papers or ignore the basic rules, not realizing the importance of ethical principles and do not understand the consequences of violating academic integrity.

In the developing of information literacy of students, the key task of teachers is to promote the building and improving the ability to effectively search for information through a variety of information sources and databases, to teach students to critically interpret information, assess its

reliability and relevance, systematize information and create new ideas based on acquired knowledge, formulate borrowed ideas, information from other sources, correctly use information and communication technologies. It is necessary to create preconditions for intending teachers to realize the need for lifelong self-education, the practical value of the acquired knowledge, skills and abilities.

Effective means of developing intending teachers' information literacy and academic integrity skills are using various educational game technologies (computer and online games). There are some other interactive forms of work, including multimedia presentations with mandatory further discussion of the material, practical games, web-quests, simulation games, bibliographic mosaic, bibliomix, etc.

Conclusion. *The article material allows to draw a conclusion that the implementation of above mentioned measures: developing information literacy and information culture at all levels; creating conditions for adherence to the principles of academic integrity; systematic inspection of academic plagiarism at students' scientific works; mandatory disciplinary action for breaches of academic integrity, contributes to raising the levels of intending primary school teachers' academic culture and strengthening academic integrity in the educational environment.*

Therefore, the efforts of all scientific and educational institutions and government agencies should be aimed at creating conditions for academic integrity and respect for the results of their own and others' intellectual and creative activities.

Key words: *information literacy, information society, intending primary school teachers, academic integrity, academic principles, plagiarism.*

References

1. Babakina, O. O. (2009). Teoretychni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do innovatsiinoї diїalnosti cherez zastosuvannia pryntsyphu dyferentsiatsii [Theoretical principles of preparation of future primary school teachers for innovative activities through the application of the principle of differentiation]. *Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University (Pedagogical Sciences) - Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Pedahohichni nauky)*, 2, 42-46. [in Ukrainian].
2. Gura, V. V. (2007). Novye vidy intellektualnoj deyatelnosti v mediasrede kak osnova razvitiya mediakompetentnosti [New types of intellectual activity in the media environment as the basis for the development of media competence]. *Mediaobrazovanie. Rossijskij zhurnal istorii, teorii i praktiki mediapedagogiki - Media education. Russian journal of history, theory and practice of media education*, 2, 87-98. [in Russian].
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoї osvity [State standard of primary general education] (2011). *Elementary School - Pochatkova shkola*, 7, 7-8. [in Ukrainian].
4. Dybkova, L. M. (2019). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist vykladacha zakladu vyshchoї osvity v umovakh tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu [Information and communication competence of a teacher of higher education in terms of digitalization of the educational process]. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk - Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*, 1, 91-100. [in Ukrainian].
5. Zavadzka, N., Ihnatiuk, M. (2020). Formuvannia informatsiinoї kompetentnosti yak zaporuka dotrymannia akademichnoї dobrochesnosti: rol biblioteki zakladu vyshchoї osvity [Formation of information competence as a guarantee of academic integrity: the role of the library of higher education]. *Ukrainian Journal of Library Science and Information Sciences - Ukrainskyi zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsiinykh nauk*, 5, 44-65. URL: <https://doi.org/10.31866/2616-7654.5.2020.205729> [in Ukrainian].
6. Kozyr, M. V. (2016). Formuvannia informatsiinoї kompetentnosti vykladacha yak skladova pedahohichnoho menedzhmentu [Formation of information competence of the teacher as a component of pedagogical management]. *Educational discourse - Osvitohichnyi dyskurs*, 2, 165-171. URL: <https://cutt.ly/yypzyT> [in Ukrainian].
7. *Kontseptsiia Novoi ukrainskoї shkoly: vid 27 zhovtnia 2016 roku [The concept of the New Ukrainian School: October 27, 2016]*. (2018). Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv: KabMin Ukrainy. [in Ukrainian].
8. Kuzmenko, V. V., Podliniaieva O. O. (2017). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak skla-dova zahalnoї profesiinoї kompetentnosti pedahoha [Information and communication competence as a component of the general professional competence of the teacher]. *Pedagogical almanac - Pedahohichniy almanakh*, 36, 110-116. [in Ukrainian].
9. Nieliepova, A. V. (2016). Informatsiina kompetentnist vykladacha v upravlinni samostiinoiu robotoiu studentiv pid chas orhanizatsii informatsiinoho seredovyscha [Information competence of the teacher in the management of independent work of students during the organization of the information environment]. *Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 53, 201-213. [in Ukrainian].
10. Tytska, Ya. O. (2018). Akademichna dobrochesnist yak element systemy zabezpechennia yakosti osvity [Academic integrity as an element of the quality assurance system of education]. *Scientific Bulletin of the International Humanities University - Naukovi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, 34, 4-7. [in Ukrainian].
11. Tsoma, N. (2019). Informatsiina kompetentnist yak odyin iz komponentiv formuvannia profesiino-pedahohichnoї skladovoї pedahoha [Information competence as one of the components of the formation of professional

and pedagogical component of the teacher]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies - Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 7, 317–324. [in Ukrainian].

12. Chernukha, N. M., Kozyr, M. V. (2015). Informatsiina kompetentnist – oboviazkovyi aktiv suchasnoho shkoliara. *Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka* [Information competence is a mandatory asset of modern schoolchildren. *Pedagogical education: theory and practice*]. *Psychology. Pedagogy - Psykholohiia. Pedagogika*, 23, 38–42. [in Ukrainian].

13. Shevyrova, I. H. (2017). *Problema formuvannia mediakompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v protsesi profesiinoї pidhotovky* [The problem of forming media competence of future primary school teachers in the process of professional training]. Materials of the XXIV International Scientific and Practical Internet Conference «Problems and prospects of science at the beginning of the third millennium in Europe and Asia» (pp. 58–61). Pereiaslav-Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

14. Ovcharuk, O., Soroko, N. (2016). *Information and Communication Competency Development in Education System: Modern Studies and Prospects*, 51 (1), 1–7.

Отримано редакцією 26.11.2021 р.

УДК: 37.014.3: 373.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-137-143

РЕАЛІЗАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»

Решетняк Віктор Федорович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: reshetnyakvf@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5069-4245

У статті розглядаються євроінтеграційні перспективи розвитку української загальної середньої освіти. Визначаються базові проблеми сучасної загальноосвітньої школи України. Виокремлюється та характеризується низка факторів загальноосвітнього, нейропедагогічного, психолого-педагогічного та соціально-економічного характеру, що спонукають до зміни структури та змісту освіти в сучасній українській школі. Аргументується перспективна структура НУШ з позицій загальних тенденцій розвитку ефективних моделей закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: стратегія розвитку, загальна середня освіта, євроінтеграційні перспективи, освітні моделі, фактори розвитку, початкова школа, середня школа, профільна школа.

Постановка проблеми. Євроінтеграційний вектор розвитку України передбачає приведення української системи освіти, передусім загальної середньої освіти, до європейських освітніх моделей, що спираються на міжнародні угоди, постанови та декларації таких міжнародних організацій, як ЮНЕСКО, Рада Європи, статті Педагогічної Конституції Європи та низку інших.

У Педагогічній Конституції Європи, зокрема, визначаються принципи і методологія філософії та політики процесу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття [1].

При цьому необхідно враховувати, що на сучасному етапі українська система освіти не адаптована до діючих європейських освітніх систем, що продовжують інтенсивно оновлюватись. А отже, розвиток української системи освіти, її входження в європейський освітній простір повинен носити випереджувальний характер.

Виходячи з визначених реалій у плануванні освітньої політики, доцільно враховувати європейські екстраполяційну та економічно ефективну моделі, що мають ґрунтуватися на людиноцентрованій парадигмі освіти, компетентнісному підході, концепції вимірюваності освітньої якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема реформування освіти в контексті цивілізаційного розвитку знайшла своє відображення в роботах В. Г. Кременя, Л. М. Гриневич, Державно-управлінський аспект висвітлюється в роботах Н. Г. Протасової, В. І. Лугового, Ю. О. Молчанової. Реформування загальної середньої освіти в Україні у ХХ столітті крізь призму джерелознавства розглядається в роботах Л. Д. Березівської, А. О. Литвинчук, Г. М. Терещенко, О. Я. Денисюк. Реалізація державної політики у сфері реформування загальної

середньої освіти висвітлена у працях С. Л. Лондара, А. О. Литвинчук, Г. М. Терещенко, О. Я. Денисюк та ін.

Проблеми та перспективи розвитку української системи освіти широко розкриті в Національній доповіді «Про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» підготовленої Національною академією педагогічних наук України до 25-річчя незалежності України.

Із-поміж найважливіших досягнень визначено розроблення нової методології розвитку української освіти (цілі та цінності демократичного суспільства, особистісного розвитку, спрямованість до європейських та світових освітніх і наукових просторів тощо).

До основних утрат реформування української освіти віднесено відсутність системної науково обґрунтованої ідеології розвитку освіти, її ситуативність та політизацію, слабкий вплив на освітній і культурний рівень суспільства, що зумовило значне послаблення консолідуючої, культуротворчої місії освіти.

Серед причин такого стану освіти названо відсутність реального визнання в державі освіти локомотивом суспільного та економічного розвитку [2].

Базові проблеми української загальноосвітньої школи висвітлені також у концептуальних засадах НУШ, де зокрема зазначається: українська школа не готує до успішної самореалізації в житті; український школяр отримує в школі здебільшого суму знань.

Потрібна докорінна реформа, яка зупинить негативні тенденції, яка перетворить українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України” [3]. Окреслені проблеми потребують проведення широких подальших досліджень.

Формулювання мети статті. Мета нашої статті - розглянути євроінтеграційні перспективи розвитку української загальної середньої освіти; виокремити та схарактеризувати фактори загальноосвітнього, нейропедагогічного, психолого-педагогічного та соціально-економічного характеру, що спонукають до зміни структури та змісту освіти в сучасній українській школі; аргументувати перспективну структуру НУШ з позицій загальних тенденцій розвитку ефективних моделей загальноосвітніх шкіл.

Виклад основного матеріалу. МОН України проводить цілеспрямовану роботу з реалізації Євроінтеграційних процесів в Україні. У доповіді Міністра освіти Сергія Шкарлета під час установчого засідання Комісії з питань координації виконання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, яке відбулося 21 жовтня 2020 року, зокрема наголошувалось на необхідності продовження реалізації реформи «Нова українська школа» [4] та низці інших кроків.

Визначення найбільш оптимальних шляхів реалізації поставлених стратегічних завдань розвитку освіти потребує насамперед подолання базових відмінностей в українській і європейських моделях загальної середньої освіти в розрізі кожної освітньої ланки. Це стосується передусім початкової ланки загальноосвітньої школи. Розглядаючи перспективи розвитку української освіти з означених позицій, необхідно зазначити, що в освітньому просторі з'явилась тенденція до переведення початкової ланки загальноосвітньої школи на шестирічний строк, з початком навчання у п'ять років. Уже зараз за цією схемою навчаються більшість учнів американських, англійських, японських шкіл, деяких шкіл Німеччини та інших країн Європи [5]. Такий перехід пов'язаний з появою низки факторів загальноосвітнього, психолого-педагогічного, нейропедагогічного та соціально-економічного характеру. До факторів загальноосвітнього характеру, як показує дослідження, доцільно віднести такі:

– *підвищився освітній рівень батьків* і вони раніше починають готувати дитину до навчання в школі, що далеко не завжди носить методично виважений характер через те, що більшість батьків не мають педагогічної освіти, що призводить до використання репродуктивних форм навчання, простого заучування навчального матеріалу, а як наслідок – гальмування креативного, творчого мислення учнів;

– *підвищилась потужність інформаційного поля*, в якому знаходиться дитина, що прямо впливає на її інформаційну базу, але не забезпечує розвиток аналітичних здібностей, здатності до систематизації отриманої інформації, оскільки відсутнє фахове керівництво та організація роботи з аналізу поточної інформації.

Означені фактори, в свою чергу, приводять до посилення акселерації молодого покоління, появи у дітей здатності до навчання на більш ранньому етапі розвитку [6].

Фактори психолого-педагогічного характеру пов'язані з переходом до п'ятого класу, що в традиційній школі припадає на одинадцятий рік життя, який характеризується психологами як вік початку першої кризи підліткового віку. Цей вік називають середнім шкільним віком, або перехідним, оскільки в цей час відбувається перехід від дитинства до юності в фізичному, психічному і соціальному аспектах. Це характеризується змінами в організмі підлітка – відбувається статеве дозрівання, подальший психічний розвиток, формуються нові інтереси, змінюються стосунки з дорослими і товаришами, яскраво виявляється прагнення до самостійності та форм поведінки, властивих дорослим. Справді, для цього етапу розвитку кризи характерні, але не є неминучими. І негативізм у поведінці підлітка не є обов'язковим, хоча зазначені особливості розвитку спричиняють певні передумови для його виникнення. Підлітки потребують особливої уваги, але труднощі у вихованні долаються, якщо педагоги розуміють зміни, що відбуваються в психічному стані дітей цього віку, поважають нові тенденції, які в ньому народжуються, і сприяють їх реалізації, відповідно організовуючи різні види їхньої діяльності, налагоджують комфортні взаємини в колективі, участь у громадському житті [7].

Практика ж засвідчує дещо інше: заміна вчителя класовода на вчителів-предметників призводить до того, що замість очікуваної поваги до себе як особистості й уваги до тих проблем, що з'являються внаслідок переусвідомлення себе і свого місця в соціальному середовищі, учень відчуває тільки нові вимоги, які дуже часто суперечать його новим інтересам і потребам. Така ситуація постає об'єктивно тому, що «вчителя – вихователя – порадирика» замінюють «учителі-викладачі», кожен з яких намагається перенести акцент у навчанні на свій предмет, що спричиняє перевантаження учнів і породжує психічне перенапруження. Таким чином відбувається не пом'якшення, а загострення першої кризи підліткового віку. Продовження навчання в цей період, до шостого класу включно, вчителем початкової школи, який повною мірою реалізує принцип індивідуального підходу в навчанні і вихованні, з урахуванням новоутворень, характерних підлітковому віку, дасть можливість безболісно, без ускладнень подолати цей складний період у розвитку дитини та закласти основи подальшого комфортного, успішного розвитку.

Фактори нейропедагогічного характеру розкривають особливості розвитку дитячого мозку, зокрема: Глен Доман – американський лікар-фізіотерапевт, засновник Інституту розвитку людського потенціалу, стверджує, що навчання дитини є ефективним лише в період зростання мозку, до семи – семи з половиною років, але сильніш за все – у перші три роки життя дитини. Виходячи із цього, він побудував свою систему для 3 – 4-річних малят. Одна з головних ідей програми Г. Домана базується на тому, щоб максимально задіяти в роботу дитячий мозок. А вже до 6 років мозок дитини активно росте і розвивається, дозволяючи йому засвоювати велику кількість нової інформації. Глен Доман проводив різні дослідження, які підтвердили розвиток дитячого мозку при його активній роботі. Продумана методика Домана дозволяє батькам сприяти активному розвитку свого чада, використовуючи перевірені принципи [8].

Використання елементів інноваційного досвіду в практиці НУШ звичайно може забезпечити тільки фаховий вчитель.

Фактори соціально-економічного характеру розкривають вплив демографічної ситуації на розвиток системи освіти. В Україні майже третина учнів навчається в сільській місцевості, де накопичилась низка проблем, що призвели до різкого зменшення сільського населення, а отже, і кількості дітей у закладах дошкільної та середньої освіти. Тому з'явилися малокомплектні школи, в яких, по-перше, відсутні окремі класи, по-друге, у класах навчається по троє – п'ятеро учнів. З огляду на це у вчителів-предметників, як правило, не вистачає навантаження з одного фахового предмета, що спонукає їх до викладання трьох-чотирьох предметів не завжди профільного характеру. Цілком об'єктивно, що ефективність такого навчання не може бути високою. У зв'язку з цим навчання в початковій школі, до шостого класу включно, де носієм знань виступає один вчитель-класовод, є більш ефективним.

Таким чином, виходячи з означених позицій, перехід до шестирічної початкової школи є доцільним, особливо це стосується сільської місцевості. *При цьому процес підготовки вчителя 1–6 класів, на нашу думку, повинен проходити в два етапи. Перший етап (освітній ступінь Бакалавр) – підготовка вчителя 1–4-х класів. Другий етап (освітній ступінь Магістр) – підготовка вчителя 5–6-х класів початкової школи на базі попереднього бакалаврського рівня, кваліфікації «вчитель 1–4-х класів початкової школи». Отже, треба мати на увазі, що підготовку вчителя 5–6-х класів необхідно розглядати не як виокремлений, а як цілісний процес підготовки вчителя 1–6-х класів початкової школи.*

Разом з тим, оскільки ми ведемо мову про початок навчання з п'ятирічного віку, відповідно потребують корекції і перебудови освітні програми як бакалаврського, так і магістерського рівнів у частині змісту, технологій і методів організації підготовки вчителів. Адже анатомо-фізіологічні і психологічні характеристики дітей п'ятирічного віку мають певні особливості, що не дають можливості включити їх у традиційну урочну систему навчання. А перехід через першу кризу підліткового віку потребує більш ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки вчителя-магістра початкової школи.

Організація освітнього процесу з п'ятирічного віку потребує перебудови навчально-методичної та матеріально-технічної бази, приведення їх у відповідність до психофізіологічного розвитку дитини п'ятирічного віку, а саме: розширення ігрових зон, створення умов для денного відпочинку дітей початкової ланки.

У зв'язку з цим буде доцільним виокремлення початкової ланки освіти в окремі навчальні заклади, що дасть можливість, з одного боку – створити більш комфортне психолого-педагогічне середовище, а з іншого – розширити контингент та концентрацію учнів початкової ланки в одному закладі, а отже, відкриє можливості більш ефективної реалізації варіативної складової навчального плану як чинника реалізації нової стратегії української школи – перехід до особистісно-орієнтованої моделі освіти. Адже означена стратегія передбачає створення умов для індивідуального розвитку конкретної дитини, що реалізується через право вибору нею предметів освітніх галузей із варіативної складової. Але можливість їх опрацювання з'являється тільки тоді, коли контингент учнів дозволяє динамічно переформатовувати його, виокремлювати класи для розширеного вивчення предметів варіативної складової навчального плану. Окрім того, розширення контингенту учнів та вчителів початкової ланки в одному закладі дасть можливість більш ефективно організувати методичну роботу, обмін досвідом, диференціювати роботу з обдарованими дітьми. Адже треба визнати, що до цього часу методична робота в школах носить формальний характер і орієнтована не стільки на підвищення якості підготовки учнів, скільки на дотримання атестаційних вимог.

Виходячи з вікових особливостей дітей п'ятирічного віку, організація навчального процесу в першому класі передбачає дотримання низки умов:

- створення психологічно комфортної атмосфери в класі;
- організації навчального процесу в ігровій формі;
- обмеження статичного сидіння за партою на уроці не більше 10-15 хвилин;
- спрямування акцентів на фізичний розвиток, розвиток мовлення, уваги, уяви, мислення, психічної стійкості з дотриманням принципу індивідуалізації, з опорою на образно-уявну діяльність як провідну в даному віці.

Організація освітнього процесу в 2-х – 5-х класах, що відповідає віковому періоду 1-х – 4-х класів традиційної школи, передбачає дотримання вимог НУШ. Організація навчально-виховного процесу в 6-х класах, що відповідає віковому періоду учнів 5-х класів традиційної української школи, передбачає врахування анатомо-фізіологічних і психологічних новоутворень, що є характерними для дітей підліткового віку. Акценти в організації навчально-виховного процесу в цей період повинні бути спрямовані на розвиток самостійності, формування творчого, креативного, критичного мислення, здатності до самоконтролю, через широке залучення до проектної діяльності.

У середній ланці загальноосвітньої школи необхідно, спираючись на новоутворення, сформовані в початковій ланці, посилити фізичний розвиток, розвиток вольових якостей,

самостійність і критичність мислення та забезпечити можливість розвитку природних, індивідуальних задатків дитини. А це можливо за умови, виокремлення середньої ланки загальної середньої освіти (7–9 класи) в окремі навчальні заклади, з метою максимального розширення контингенту учнів даного віку, що дасть підстави сформувати достатню кількість паралельних класів та забезпечити можливість індивідуального вибору учнями предметів варіативної складової навчального плану. Така структура школи забезпечує реалізацію принципу природовідповідності, а отже, сприяє виявленню і розвитку індивідуальних задатків дитини.

Окрім того, збільшення контингенту вчителів і учнів дає можливість підвищити ефективність методичної роботи, переорієнтувати її з загально-теоретичної в індивідуально-практичну.

Проблемним залишається питання організації освітнього процесу в сільських малокомплектних школах. За відсутності тих чи інших вчителів-предметників можливим стає варіант викладання цих предметів в дистанційній формі вчителями базової школи. При цьому було б доцільним введення в малокомплектних школах ставки організатора освітнього процесу, який би забезпечував, з одного боку, технічну підтримку, організацію зв'язку з базовою школою, а з іншого, у тісній співпраці з вчителем- предметником надавав би поточну індивідуальну методичну допомогу учням.

Потребує нових підходів організація навчальної діяльності в старшій ланці закладів загальної середньої освіти. Новий Закон «Про освіту», який набув чинності у вересні 2017 року, визначив модель старшої школи, яка має стати трирічною, де учні будуть розподіляться по класах за профілями [9].

Закон України «Про освіту» розмежував здобуття профільної середньої освіти на два напрями:

– академічне, як профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, і поглибленого вивчення окремих предметів з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти;

– професійне, як орієнтоване на ринок праці профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, та професійно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням здібностей і потреб учнів.

Профіль навчання учень обирає самостійно, виходячи з тих пріоритетів, які сформувались у нього впродовж навчання в середній ланці освіти. Забезпечувати реалізацію профільного навчання будуть, з одного боку, заклади професійно-технічної освіти (професійні ліцеї), а з іншого, профільні та багатопрофільні ліцеї, в яких будуть працювати з учнями, орієнтованими на продовження навчання в закладах вищої освіти.

Разом з тим можливість відкриття багатопрофільних ліцеїв у населених пунктах з малою чисельністю населення видається проблематичним, оскільки не дозволяє сформувати достатню кількість профільних класів. У зв'язку з цим виникає необхідність створення багатопрофільних ліцеїв регіонального характеру, що охоплювали б старшокласників із декількох об'єднаних територіальних громад. Такі ліцеї доцільно створювати на базі закладів вищої освіти. Це давало б можливість, з одного боку–забезпечити право на отримання якісної освіти випускникам невеличких населених пунктів, а з іншого – підвищити її ефективність за рахунок залучення до викладання загальноосвітніх дисциплін професорського- викладацького складу ЗВО.

Висновки:

1. Євроінтеграційний вектор розвитку передбачає приведення української системи освіти, передусім загальної середньої освіти, до європейських освітніх моделей.

2. Адаптація української системи освіти до європейських освітніх моделей повинна носити випереджувальний характер та враховувати не тільки стан, а й тенденції їх розвитку, а саме:

– переведення початкової школи на шестирічний строк навчання, з початком у п'ять років;

– виокремлення початкової, середньої та старшої шкіл в окремі навчальні заклади, з метою створення комфортного психолого-педагогічного середовища та реалізації базової стратегії

Нової української школи, а саме, перехід до особистісно-орієнтованої моделі освіти;
– розширення контингенту учнів у виокремлених освітніх закладах як умови для формування достатньої кількості класів, орієнтованих на вивчення дисциплін за вибором учнів;
– створення багатопрофільних ліцеїв регіонального характеру, що охоплювали б старшокласників із декількох об'єднаних територіальних громад.

Означені зміни дадуть можливість ефективно реалізувати стратегію Нової української школи та забезпечити перехід до особистісно-орієнтованої моделі освіти.

Проте, означене дослідження не є самодостатнім, потребують подальших розвідок питання організації методичної роботи в НУШ, технології організації роботи з обдарованими дітьми, зокрема в умовах сільської школи, тощо.

Список використаної літератури

1. Педагогічна Конституція Європи. (Стаття 1.1) URL: <https://svitovid6.webnode.com.ua/news/pedagogichna-konstitutsiya-jevropi>. (дата звернення: 25.10.2021)
2. Національна доповідь Про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analitichni-materialy/7-natsionalna-dopovid-pro-stan-i-rozvitok-osviti-v-ukraini.pdf>. (дата звернення 20.10.2021)
3. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 25.10.2021)
4. Засідання Комісії з питань координації виконання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/vidbulosya-zasidannya-komisiyi-z-pitan-koordinaciyi-vikonannya-ugodi-pro-asociaciyu-mizh-ukrayinoyu-ta-yes> (дата звернення 14.02.2021)
5. Кремень В.Г. Найбільша проблема нашої освіти – це не здатність застосовувати знання на практиці. Освіта України. 2011. № 59 – 60. С.5
6. С. Д. Максименко. Акселерація. Енциклопедія Сучасної України. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43490. (дата звернення: 13.10.2021)
7. Костюк Г. С. Вікова психологія / Г.С.Костюк. К., 1976. 179 с. URL: https://pidru4niki.com/19390825/psihologiya/kriza_pidlitkovogo_viku. (дата звернення: 25.10.2021)
8. Методика Глена Домана. URL: https://smartum.com.ua/ru/about_us/blog/vospitanie-detej/metodika-glenadomana/. (дата звернення: 5.10.2021)
9. Закон «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. (дата звернення: 10.10.2021)

IMPLEMENTATION OF THE EUROPEAN EXPERIENCE IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL «PRIMARY EDUCATION»

Reshetniak Viktor

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The European integration development vector envisages bringing the Ukrainian education system, first of all general secondary education, to European educational models based on international agreements, resolutions and declarations of such institutions as UNESCO, Council of Europe and a number of others.*

In particular, Pedagogical Constitution of Europe defines the principles, methodology of philosophy and policy of the process of training a new teacher for united Europe of the XXI century.

It should be taken into account that nowadays the Ukrainian education system is not adapted to the current European educational systems that continue to be intensively updated. Consequently, developing the Ukrainian education system and its entry into the European educational space should be proactive.

Based on certain realities in the planning of educational policy, it is advisable to take into account European extrapolation and economically effective models, which should be based on a human-centered paradigm of education, competence approach, the concept of measurability of educational quality.

Purpose. *The purpose of the article is to consider the European integration perspectives of developing Ukrainian general secondary education; to study the basic issues of modern secondary schools in Ukraine; identify and characterize the factors of general education, neuro-pedagogical, psychological, pedagogical and socio-economic nature, which encourage the changes in the structure and content of education in modern Ukrainian school; substantiate the perspective structure of New Ukrainian School according to general trends of developing the effective models of secondary schools.*

Methods. The article used the theoretical methods: analysis and generalization of scientific literature and practical experience, systematization and generalization of the received information.

Results. The article revealed the issues of developing Ukrainian general secondary education according to European integration process. The main issues of modern secondary school of Ukraine are determined. A number of factors of general educational, neuro-pedagogical, psychological, pedagogical and socio-economic nature that motivate to change the structure and content of education in modern Ukrainian school, are determined and characterized. The perspective structure of New Ukrainian School is substantiated and defined according to the general trends of developing effective models of general secondary education.

Originality. In the article the basic factors of the European and Ukrainian systems of general secondary education are allocated. Strategic factors that determine the prospects for the developing education in Ukraine are identified. The perspective structure of New Ukrainian School is outlined and argued.

Conclusions and specific proposals of the author.

1. The European integration vector of development envisages bringing the Ukrainian education system, first of all general secondary education, to European educational models.

2. Adaptation of Ukrainian education system to European educational models should be proactive and take into account not only the current state but also the trends of the developing, namely:

- transferring primary school to a six-year term of study, starting at the age of five;

- separation of primary, secondary and high schools into independent educational institutions, in order to create a comfortable psychological, pedagogical environment and implement the basic strategy of New Ukrainian School, namely, the transition to a personality-oriented model of education;

- expansion of the contingent of pupils in selected educational institutions, as the conditions for the formation of a sufficient number of forms focused on studying the subjects of pupils' choice;

- establishment of multidisciplinary regional lyceums, which would teach high school students from several nearest united territorial communities.

Such changes will effectively implement the strategy of New Ukrainian School and ensure the transition to a person-centered model of education.

However, this study is not self-sufficient, the issues of methodical work organization in New Ukrainian School, the technologies for organizing the work with gifted children, in particular in rural schools need further investigation.

Key words: development strategy, general secondary education, European integration perspectives, education models, development factors, primary school, secondary school, profile school.

References

1. Pedagogichna Konstytutsiya Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe] URL: <https://svitovid6.webnode.com.ua/news/pedagogichna-konstitutsiya-jevropi> [in Ukrainian].

2. Natsionalna dopovid "Pro stan i perspektivy rozvytku osvity v Ukrayini" [National report "On the state and prospects of education development in Ukraine"] URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analitichni-materialy/7-natsionalna-dopovid-pro-stand-i-rozvitok-osvity-v-ukraini.pdf> [in Ukrainian].

3. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly [Conceptual fundamentals of secondary school reform] URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

4. Zasadannya Komisiji z pytan koordynatsiyi vykonannya Uhody pro asotsiatsiyu mizh Ukrainoyu ta YES [Meeting of the Commission for Coordination of the Implementation of the Association Agreement between Ukraine and the EU]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/vidbulosya-zasadannya-komisiji-z-pitan-koordinaciyi-vikonannya-ugodi-pro-asociaciyu-mizh-ukrainoyu-ta-yes> [in Ukrainian].

5. Kremen, V. H. (2011). Naybilsha problema nashoyi osvity – tse ne zdatnist zastosovuvaty znannya na praktytsi. [The biggest problem of our education is inability to apply knowledge in practice]. *Osvita Ukrayiny - Education of Ukraine*, (59 – 60), 5. [in Ukrainian].

6. Maksymenko, S. D. (2006). *Akseleratsiya* [Acceleration]. Entsyklopediya Suchasnoyi Ukrayiny: elektronna versiya: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrayiny. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43490 [in Ukrainian].

7. Kostyuk, H. S. (1976). *Vikova Psykholohia* [Age psychology]. Kyiv. URL: https://pidru4niki.com/19390825/psihologiya/kryza_pidlitkovogo_viku. [in Ukrainian].

8. *Metodika Glena Domana* [Glen Doman's Methodology]. URL: https://smartum.com.ua/ru/about_us/blog/vospitanie-detej/metodika-glena-domana/ [in Russian].

9. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu (Zakon Ukrainy) [Law of Ukraine «On complete general secondary education»] №31. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 15.11.2021 р.

УДК 81.2-982.07

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-144-150

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ТА ВОЛЬОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Курілова Валентина Іванівна

кандидат біологічних наук, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: v.i.kurilova@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9163-1670

Пилипенко Микола Іванович

асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: pilipenko828@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9964-9131

Петрикей Ольга Олексіївна

асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: petrikeiolga1978@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0432-7484

Робота присвячена пошуку можливостей формування фізичних та вольових здібностей у дітей молодшого шкільного віку засобами фізичної культури та спорту. Заклади загальної середньої освіти переймаються пошуком ефективних шляхів виховання фізично та психологічно здорового покоління, готового взяти активну участь у розбудові незалежної правової держави. Підтримання та зміцнення здоров'я школярів, починаючи із початкової ланки, є одним із головних завдань фізичного виховання. Шляхом вирішення даного завдання є підвищення рівня якості та кількості рухової активності молодших школярів, яка реалізується на уроках фізичної культури й у позакласний час у формі спеціально організованих та самостійних занять дітей, що дозволяє підвищити рівень вольових здібностей, фізичної підготовленості та фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку

Ключові слова: фізичні здібності, вольові здібності, фізична підготовка, діти.

Постановка проблеми. Наразі заклади загальної середньої освіти переймаються пошуком ефективних шляхів виховання фізично та психічно здорового покоління, готового взяти активну участь у розбудові незалежної правової держави. І це є одним із головних завдань українського суспільства, що вимагає до себе уваги удосконалення навчально-виховного процесу, спрямованого на вирішення даної проблеми. Тому навчання, виховання і оздоровлення майбутнього покоління є одним із найважливіших завдань Нової української школи, для чого слід узгодити спосіб життя дітей із закономірностями їх фізичного та психічного розвитку а також розробити ефективні засоби впливу на організм, що росте і розвивається. А вже після цього запровадити раціональний режим навчання та відпочинку.

З погляду на необхідність нинішнім дітям у майбутньому вирішувати складні соціально-економічні, морально-етичні, національні проблеми, які вже сьогодні хвилюють підростаюче покоління, школа переймається пошуком шляхів підготовки його до майбутніх обставин. А це, як показує практика життя школи, вимагає удосконалення навчально-виховного процесу, спрямованого на виховання готової для цього молоді. Тому навчання, виховання і оздоровлення майбутнього покоління є одним із найважливіших завдань Нової української школи.

Кількість хворих дітей в Україні зростає і відбувається це переважно за рахунок несприятливої соціально-економічної та екологічної ситуації. Тенденція зниження показників фізичного здоров'я сьогодні характерна для школярів всіх вікових категорій. Фахівці вважають, що дана тенденція переважно ґрунтується на недостатній руховій активності сучасних школярів, особливо дітей молодшого шкільного віку [1].

У підтриманні та зміцненні здоров'я молодших школярів величезну роль грає рівень розвитку якісних складових їх рухової діяльності. Стабільні показники, що характеризують

рівень розвитку рухових якостей вказують на відповідний рівень функціонування основних систем організму [2; 3; 4; 5].

Таким чином, фізична підготовка дітей молодшого шкільного віку є запорукою збереження їх здоров'я, високої фізичної працездатності, оптимального рівня розвитку фізичних та вольових якостей. Питання кількісних та якісних параметрів фізичної підготовки молодших школярів, організації їх рухової активності та її ефективності наразі є нагальними та актуальними.

Питання формування фізичних і вольових здібностей у процесі спрямованої фізичної підготовки не знайшло наукового обґрунтування з піднятої проблеми. То ж метою дослідження стало теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування фізичних і вольових здібностей у дітей молодшого шкільного віку в процесі фізичної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах державним пріоритетом фізичного виховання у школі є зміцнення фізичного і психічного здоров'я, виховання фізичних, моральних та вольових здібностей. Такий підхід майже не реалізується в організації уроків фізичної культури у початковій школі. Багато фахівців [6; 7; 8] сходяться на думці, що вольові здібності необхідно розглядати у єдності із фізичними здібностями учнів.

Дослідження [3; 7; 9; 10] свідчать, що у віці 8-9 років, діти набагато швидше та успішніше розвивають швидкісні, швидкісно-силові здібності, загальну витривалість та спритність. Що стосується вольових здібностей, то у цьому віці найбільш чутливими до педагогічного впливу є наполегливість, самостійність та рішучість. Збіг за часом і напрямком акцентованих педагогічних дій дає змогу ефективно розвивати фізичні і вольові здібностей дітей молодшого шкільного віку.

На думку С. А. Бублика, 2012 [10]; Г. Бутенко, 2014 [6]; І. В. Іваній, 2012 [7]; Т. Ю. Круцевич, 2006 [3]; С. І. Марченко, 2008 [4]; С. В. Трачук, 2011 [8]; О. Швець, 2014 [5] та інших, заняття фізичними вправами не тільки розширюють діапазон функціональних можливостей організму дітей, але й розвивають здатність долати труднощі і перешкоди, що виникають перед організмом що росте і розвивається. При цьому у процесі занять фізичними вправами у школярів формується ряд важливих вольових здібностей, і перш за все - дисциплінованість, самостійність, наполегливість, а пізніше і ініціативність, рішучість, витримка, сміливість тощо.

Незважаючи на неоднозначність думок фахівців з проблеми поєднаного формування фізичних і вольових здібностей, більшість дослідників [3; 9; 11] підтримують діяльнісний підхід. Вольові та фізичні здібності формуються у процесі складної, націленої у майбутнє діяльності, шляхом подолання перешкод і перш за все подолання труднощів відбувається за рахунок виконання фізичних вправ. Фізичні вправи, що перестають бути важкими, втрачають значення для формування фізичних і вольових здібностей, тому у навчальному процесі слід планувати систематичне і своєчасне підвищення складності завдань шляхом підбору вправ відповідно до рівня підготовленості учнів.

Існуючі наразі методичні рекомендації щодо виховання вольових якостей у молоді засобами фізичної культури стосуються переважно спортивної діяльності і не враховують вікових аспектів. Вони також не містять у собі цілісної, науково обґрунтованої методики виховання в учнів молодшого шкільного віку вольових здібностей.

Мета статті. Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування фізичних і вольових здібностей у дітей молодшого шкільного віку у процесі фізичної підготовки.

Для реалізації мети було визначено наступні завдання дослідження:

1. Дослідження стану проблеми у психолого-педагогічній літературі щодо теорії та практики фізичного виховання.

2. З'ясування особливостей вікового розвитку фізичних і вольових здібностей у дітей молодшого шкільного віку.

3. Розробка та експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування фізичних і вольових здібностей у дітей молодшого шкільного віку у процесі

фізичної підготовки.

Об'єктом дослідження публікації є фізичні і вольові здібності дітей молодшого шкільного віку, предметом дослідження - педагогічні умови формування фізичних і вольових здібностей у процесі фізичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Наукова новизна результатів дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування фізичних і вольових здібностей у дітей молодшого шкільного віку у процесі фізичної підготовки, яка передбачає єдність мети, завдань, змісту, методів і засобів роботи з дітьми такого віку. Наразі не викликає сумнівів твердження [2; 4; 10], що спорт, спортивна підготовка, ігрова і змагальна діяльність розвивають і вдосконалюють не тільки фізичні, але й вольові здібності людини.

Програми закладів загальної середньої освіти «Основи здоров'я і фізична культура», програми ДЮСШ, СДЮСШ до основних завдань відносять не тільки розвиток в учнів основних фізичних та рухових здібностей, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь, а й виховання моральних, вольових і психічних здібностей особистості, що можливо при застосуванні методики поєднаного розвитку фізичних і вольових здібностей у процесі фізичної підготовки, для чого було розроблено педагогічні умови поєднаного формування фізичних і вольових здібностей дітей молодшого шкільного віку, що дало можливість враховувати вікові закономірності розвитку їх організму і здійснювати контроль та оцінювати ефективність педагогічного експерименту.

Швидкісно-силові здібності як один із основних компонентів прояву сили в короткий час, оцінювалися нами за допомогою стрибків у довжину з місця.

Як показали результати дослідження для хлопчиків був характерним активний розвиток даних здібностей за всіма показниками. Так темп розвитку у хлопчиків за показниками стрибка у довжину з місця становить 7,4%, у дівчаток - 4,5%.

Слід відзначити, що у дівчаток дані здібності мають аналогічний характер розвитку, але абсолютні показники в них нижчі. В темпі щорічного розвитку від 8 до 9 років спостерігається значне збільшення.

Так, темп розвитку у дівчаток за показниками стрибка у довжину з місця становив 16,6%, що на 9,2% більше, ніж у хлопчиків.

Таким чином, програмою з фізичної культури повинна передбачатися велика кількість вправ, спрямованих на розвиток зазначених здібностей саме в цьому віці.

Динаміка швидкісно-силових здібностей за всіма її показниками свідчить про поступове покращення показників як у дівчаток, так і в хлопчиків.

Отже, можна рекомендувати збільшення педагогічного впливу, спрямованого на розвиток даних здібностей для хлопчиків і дівчаток у період від 8 до 9 років.

Як показали дані дослідження, для дівчаток цей вік є у незначній мірі, та все ж більш сприятливим. Саме це вчителям слід враховувати на уроках фізичної культури для цього віку дітей.

Швидкісні здібності, які у наших дослідженнях вивчалися за показниками швидкості бігу на 30 м, у своєму віковому розвитку мають поступальний характер із наявністю періодів прискореного темпів розвитку.

Показники в бігові на 30 м у хлопчиків виявилися дещо вищими, ніж у дівчаток.

Як показали результати дослідження у віці від 8 до 9 років змінюється процес природного розвитку: у дівчаток він проходить повільно (4,3%), у хлопчиків - із значним зростанням темпів (9,3%).

Таким чином, упродовж усього молодшого шкільного віку необхідно планувати дітям значну кількість вправ, які були б спрямовані на розвиток зазначених здібностей і збільшувати їх кількість у сенситивні періоди.

У віковій динаміці як у дівчаток, так і в хлопчиків відзначено поступовий розвиток витривалості з наявністю сенситивного періоду у віці від 8 до 9 років, де темп розвитку становить у дівчаток 7,4%, а в хлопчиків - 16,6%.

Ці дані свідчать про те, що у віці 8 і 9 років доцільно застосовувати вправи, спрямовані

на розвиток швидкісної витривалості. Розвиток і вдосконалення даної здібності у значній мірі буде визначатися методикою, яка передбачає виконання вправ з максимальною інтенсивністю за короткий час і зі зменшенням інтервалів відпочинку, аби наступні повторення проходили на фоні повного відновлення ЧСС.

Аналіз отриманих результатів показав, що в 8 і 9 років гнучкість дівчаток значно вища, ніж хлопчиків.

Спостерігається у хлопчиків і дівчаток у віці 8 та 9 років збільшення і абсолютних показників гнучкості, хоча темп природного розвитку гнучкості у дівчаток становить 14%, а у хлопчиків - 2,2%.

Незначне підвищення показників розвитку гнучкості можна пояснити малорухливими умовами життя, значною кількістю часу, який проводиться дітьми сидячи, що спричиняє порушення постави учнів. Такі висновки підтверджуються цілим рядом інших досліджень, де відзначено погіршення постави, пов'язане зі статичним положенням тіла під час навчання. Можна вважати, що розвиток гнучкості у повній мірі залежить не тільки від конструкції суглобів, але й від сили м'язів хребта.

Практика підтверджує отримані нами результати дослідження, що дозволяє рекомендувати виконання вправ, які розвивають рухливість у суглобах упродовж усього періоду молодшого шкільного віку із збільшенням кількості вправ у сенситивні періоди.

При вивченні вікової динаміки розвитку спритності незалежно від статі відзначено її поступовий розвиток.

Слід відмітити, що у хлопчиків вищі показники у розвитку даних здібностей, ніж у дівчаток на 4,1%, а темп розвитку у хлопчиків становить 7,5%, у дівчаток - 3,4%.

Виходячи з вище сказаного, можна зробити висновок, що вік 8 і 9 років у хлопчиків і дівчаток є сприятливим для розвитку і такої здібності як спритність.

Дана здібність більшістю авторів характеризується як один із компонентів координаційних здібностей, що у значній мірі визначає точність виконання рухів.

Зниження показників координаційних здібностей у дівчаток 9 років можна пояснити біологічними змінами.

Правильно спланована фізична підготовка учнів повинна передбачати не тільки фізичне навантаження, а й елементи вольових зусиль, спрямованих на виконання більш складних і трудомістких завдань (перешкод).

Перешкодами в цьому випадку є не тільки самі фізичні вправи різної складності, але й кількість повторень та інтенсивність і умови їх виконання. У вправах з бігу, наприклад, це довжина дистанції чи кількість повторюваних прискорень на визначених відрізках з фіксацією часу, у силових вправах - величина навантаження і кількість повторень, у спортивних іграх і єдиноборствах - дії супротивника тощо.

Вивчення особливостей вольового розвитку хлопчиків і дівчаток 8 і 9 років ґрунтувалась на загальноприйнятих методиках, які дозволяють на підставі спостереження і анкетування вивчити стан вольової сфери у дітей.

Аналізуючи статистичні дані, слід відмітити, що у віковому періоді 8 років у хлопчиків і дівчаток прояв майже всіх вольових здібностей оцінюється значно вище ніж в учнів 9 років (таблиця 1).

Таблиця 1

Показники вольових здібностей учнів 8 і 9 років (бали)

Вольові здібності	Вік (років), стать			
	Хлопчики		Дівчатка	
	8 років (n = 29)	9 років (n = 21)	8 років (n = 30)	9 років (n = 28)
Дисциплінованість	8,6±0,24	8,2±0,20	9,3±0,22	9,9±0,25
Самостійність	7,2±0,44	6,2±0,58	8,2±0,37	7,5±0,51
Наполегливість	7,4±0,41	5,8±0,53	8,8±0,36	8,0±0,54
Ініціативність	6,9±0,34	6,1±0,46	8,4±0,36	7,1±0,57
Витримка	7,0±0,24	6,9±0,37	8,3±0,29	7,6±0,36
Рішучість	7,1±0,35	7,3±0,45	8,2±0,32	6,9±0,42

Важливо відмітити той факт, що у 9-ти річному віці у хлопчиків рішучість оцінюється вище ніж у 8 років. Рішучість виявляється в швидкості прийняття рішень учнями, і що в її основі лежать типологічні особливості вищої нервової діяльності, які становлять природну основу і поряд із соціальними факторами впливають на результат трудової і спортивної діяльності.

Хлопчики 8-ми років помітно виділяються більш високим рівнем дисциплінованості (8,6 бала). Звертає на себе увагу той факт, що в кожному віковому періоді оцінки різних вольових здібностей суттєво не відрізняються ($p > 0,05$). Різниця в окремих випадках складає 3,0 бали.

Необхідно відмітити, що різниця в балах між різними віковими групами також є несуттєвою. Найбільша різниця (1,6 бала) спостерігається у хлопчиків, де наполегливість у 8 років становить 7,4 бала, а у 9 років - 5,8 бала.

Цікавим на наш погляд є те, що рівень сформованості вольових здібностей у дівчаток 8 і 9 років вищий, ніж у хлопчиків цього ж віку, що можна пояснити особливим положенням дівчаток у сім'ї, де вони виконують ряд домашніх доручень, які позитивно впливають на формування їх вольових здібностей.

Доведено, що сміливість найкраще проявляється у період статевого дозрівання, витримка зростає після періоду статевого дозрівання - в 15-16 років. Найбільша рішучість проявляється у 8-11 років.

Проведений аналіз та узагальнення результатів дослідження дозволяють стверджувати, що використані фізичні вправи, рухливі ігри, ігри-естафети та їх виконання з застосуванням ігрового і змагального методів, дозволяють в сучасних умовах на уроці фізичної культури підвищувати рівень фізичної підготовленості, працездатність і вольові здібності.

Аналіз результатів дослідження вольових здібностей дітей молодшого шкільного віку показав, що у віці 8 років прояв вольових здібностей сильніший, ніж у віці 9 років, що, на нашу думку, зумовлено біологічними процесами, які відбуваються в організмі дітей. Отже, у віковому розвитку фізичних і вольових здібностей спостерігається гетерохронність.

Прояв вольових здібностей учнів значною мірою залежить від рівня їх фізичної підготовленості. Що вищі показники фізичної підготовленості, то наполегливіше, рішучіше, сміливіше поведуть себе учні на уроці фізичної культури.

Отримані відомості щодо темпів розвитку фізичних здібностей, вікову динаміку показників фізичних і вольових здібностей, дали змогу конкретизувати основний напрямок у плануванні засобів для поєднаного розвитку фізичних і вольових здібностей.

Таким чином, вік 8 і 9 років у хлопчиків та дівчаток є сприятливим для розвитку таких фізичних здібностей: швидкість, швидкісно-силові здібності, витривалість і таких вольових здібностей: наполегливість, самостійність, рішучість.

Педагогічні умови організації занять, спрямованих на поєднане формування фізичних і вольових здібностей, передбачали використання ігрової форми, яка розглядається як педагогічний процес формування фізичних і вольових здібностей із застосуванням рухливих ігор та ігор-естафет, що виконуються змагальним методом.

Висновки:

1. Розроблені комплексні моделі вибіркового напрямку залежно від віку учнів і програмового матеріалу з фізичної культури що дало можливість використовувати поєднаний метод формування фізичних і вольових здібностей.

2. Фізичні вправи, рухливі ігри та ігри-естафети позитивно вплинули на емоційну сферу дітей молодшого шкільного віку і підвищили рівень розвитку фізичних і вольових здібностей.

3. Результати педагогічного експерименту підтверджують ефективність комплексної моделі формування фізичних і вольових здібностей учнів початкової школи і можуть бути використані у процесі підготовки методичних рекомендацій для майбутніх вчителів фізичної культури.

Список використаної літератури

1. Коваленко І. Стан здоров'я молодших школярів і особливості взаємозв'язку фізичної підготовленості та частоти захворювань. *Молода спортивна наука України*. 2011. Т.2. С.90-94.
2. Гончарова Н., Бутенко Г., Усиченко В. Особливості рухової активності дітей молодшого шкільного віку. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2016. №3. С. 39-42.
3. Круцевич Т. Основні напрями вдосконалення програм фізичного виховання школярів. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. Київ. 2006. № 4. С. 20-27.
4. Марченко С. І. Умови ефективного розвитку рухових здібностей у школярів молодших класів засобами рухливих ігор : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02. Харків: ХДАФК, 2008. 20 с.
5. Швець О. Фізична підготовленість молодших школярів із різним рівнем рухової активності. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2014. Вип.. 18. Т.1. С. 338-341.
6. Бутенко Г. Сучасні підходи до підвищення рівня фізичного стану дітей у процесі фізичного виховання. *Фізична культура, спорт і здоров'я нації*. Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2014. Вип. 18. Т.1. С. 37-42.
7. Іваній І. В. Методика індивідуалізації нормування рухових навантажень молодших школярів із використанням здоров'язбережувальних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2012. 20 с.
8. Альошина А., Бичук І., Гайдук О. Формування координаційних здібностей молодших школярів у процесі фізичного виховання. *Молодіжний науковий вісник СНУ імені Лесі Українки : Фізичне виховання і спорт*. 2013. Вип.11. С. 42-48.
9. Трачук С. В. Моделювання режимів рухової активності молодших школярів у процесі фізичного виховання: дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02. Київ: НУФВСУ, 2011. 205 с.
10. Бублик С. А. Розвиток психофізичних якостей школярів 9-11 років засобами легкої атлетики : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02. Івано-Франківськ: Прикарпатський НУ ім. В. Стефаника, 2012. 20 с.
11. Полька Н. С., Гозак С.В., Єлізарова О.Т. Оптимізація фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Environment&Health*, 2013, № 2. С. 12-17.

PHYSICAL TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING PHYSICAL AND VOLITIONAL QUALITIES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Kurilova Valentina

Candidate of Biological Sciences, Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Pylypenko Mykola

Assistant at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Petrikei Olga

Assistant at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The work is devoted to the search for opportunities for developing physical and volitional qualities in children of primary school age by means of physical education and sports. General secondary education institutions are looking for effective ways to educate physically and psychologically healthy generation, ready to take an active part in the development of an independent state governed by the rule of law. Maintaining and strengthening the health of schoolchildren, starting from the primary level, is one of the main tasks of physical education. The solution of this issue is to increase the quality and quantity of physical activity of primary school children, which is implemented in physical education classes and extracurricular activities in the form of specially organized and independent classes for children, which increases the level of willpower, physical fitness and physical development of primary school children.*

Purpose. *The aim of the study is to theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions for developing physical and volitional qualities in children of primary school age in the process of physical training.*

Methods. *Analysis of scientific and methodological literature, generalization of leading pedagogical experience, pedagogical experiment, pedagogical observations, pedagogical testing, questionnaires, and methods of mathematical statistics were used.*

Results. *Manifestation of schoolchildren's volitional qualities largely depends on their level of physical fitness. The higher the indicators of physical fitness, the more persistent, determined, courageous students behave in physical education class.*

The obtained information on the pace of development of physical qualities, age dynamics of indicators of physical and volitional qualities, allowed specifying the main direction in the planning of funds for the combined development of physical and volitional qualities.

The age of 8 and 9 years for boys and girls is favourable for the development of the following physical qualities: speed and strength, endurance and strong-willed qualities: perseverance, independence, determination.

Pedagogical conditions for the organization of classes aimed at the combined developing of physical and volitional qualities envisioned for the use of the game form, which is considered as a pedagogical process of developing physical and volitional qualities with the use of moving games and relay games performed by the competitive method.

Originality. *It is determined that at the age of 8 the manifestation of volitional qualities is stronger than at the age of 9, due to biological processes occurring in children's body. Thus, there is heterochrony in the age development of physical and volitional qualities.*

Conclusion. *Complex models of selective direction depending on the age of children and program material on physical culture were developed, which made it possible to use a combined method of developing physical and volitional qualities. Physical exercises, moving games and relay games had a positive effect on the emotional state of primary school children and increased the level of development of physical and volitional qualities. The results of the pedagogical experiment confirm the effectiveness of a comprehensive model of developing physical and volitional qualities of primary school children and can be used in the process of training of future physical education teachers.*

Key words: *physical qualities, volitional qualities, physical training, children.*

References

1. Kovalenko I. (2011). Stan zdorovia molodshykh shkoliariv i osoblyvosti vzaiemoviazku fizychnoi pidhotovlenosti ta chastoty zakhvoriuvan [The state of health of primary school children and the peculiarities of the relationship between physical fitness and the frequency of diseases]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy – Moloda sportyvna nauka Ukrainy*, 2, 90-94. [in Ukrainian]
2. Honcharova N., Butenko H., Ushchenko V. (2016). Osoblyvosti rukhovoi aktyvnosti ditei molodshoho shkilnoho viku [Characteristics of the motor activity of primary school children]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Sportyvnyi visnyk Prydniprovia*, 3, 39-42. [in Ukrainian]
3. Krutsevych T. (2006). Osnovni napriamy vdoskonalennia prohram fizychnoho vykhovannia shkoliariv [The main directions of improving the programs of physical education of schoolchildren] *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*, 4, 20-27. [in Ukrainian]
4. Marchenko S. I. (2008). Umovy efektyvnoho rozvytku rukhovyykh zdibnostei u shkoliariv molodshykh klasiv zasobamy rukhlyvykh ihor [Conditions for the effective development of motor abilities in primary schoolchildren by means of outdoor games]. (*Candidate's thesis*). Kharkiv: KhDAFK. [in Ukrainian]
5. Shvets O. (2014). Fizychna pidhotovlenist molodshykh shkoliariv iz riznym rivnem rukhovoi aktyvnosti [Physical fitness of primary schoolchildren with different levels of physical activity]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii – Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii*, 18(1), 338-341. [in Ukrainian]
6. Butenko H. (2014). Suchasni pidkhody do pidvyshchennia rivnia fizychnoho stanu ditei u protsesi fizychnoho vykhovannia [Modern approaches to improving the physical condition of children in the process of physical education]. *Fizychna kultura, sport i zdorovia natsii – Fizychna kultura, sport i zdorovia natsii*, 18(1), 37-42. [in Ukrainian]
7. Ivani I. V. (2012). Metodyka indyvidualizatsii normuvannia rukhovyykh navantazhen molodshykh shkoliariv iz vykorystanniam zdoroviazberzhuvalnykh tekhnolohii [Methodology for the individualization of motor load regulation in primary schoolchildren using health-preserving technologies]. (*Candidate's thesis*). Chernihiv: ChNPU im. T. H. Shevchenka. [in Ukrainian]
8. Alosyna A., Bychuk I., Haiduk O. (2013). Formuvannia koordynatsiinykh zdibnostei molodshykh shkoliariv u protsesi fizychnoho vykhovannia [Formation of coordination abilities of primary schoolchildren in the process of physical education]. *Youth Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka National University – Molodizhnyi naukovyi visnyk SNU imeni Lesi Ukrainky*, 11, 42-48. [in Ukrainian]
9. Trachuk S. V. (2011). Modeliuvannia rezhymiv rukhovoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv u protsesi fizychnoho vykhovannia [Modeling physical activity modes of primary schoolchildren in the process of physical education]. (*Candidate's thesis*). Kyiv: NUFVSVU. [in Ukrainian]
10. Bublyk S. A. (2012). Rozvytok psykho-fizychnykh yakostei shkoliariv 9-11 rokiv zasobamy lehkoj atletyky [The development of the psychophysical properties of schoolchildren of 9-11 years old by means of athletics]. (*Candidate's thesis*). Ivano-Frankivsk: Prykarpatskyi NU im. V. Stefanyka. [in Ukrainian]
11. Polka N. S., Hozak S.V., Yelizarova O.T. (2013). Optyimizatsiia fizychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Optimization of physical education in secondary schools]. *Environment & Health*, 2, 12-17. [in Ukrainian]

Отримано редакцією 25.11.2021 р.

УДК 316.77: [658.512.2: 37]

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-10-151-158

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ДИЗАЙН-ОСВІТИ НА ОСНОВІ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ В. ТОМАШЕВСЬКОГО ТА О. ФУРСИ

Ільницька Любов Віталіївна

кандидатка філософських наук, докторантка

Інститут проблем виховання

e-mail: lvilnitsa@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2163-7751

Дослідження присвячується вивченню українського досвіду проведення реконструкції специфічного напрямку осягнення дизайн-освіти, а саме: комунікативної сфери, як особливого входження у перспективні спроможності розвитку виховних потужностей навчально-педагогічного налаштування актуалізованого повідомлення найвищого мистецького рівня, до якого потрібно підвести молоде покоління майбутніх спеціалістів з дизайну. На вітчизняних теренах таким способом входження до естетичного простору методично-виховних потужностей дизайну зуміли фахово підійти лише двоє дослідників-практиків. Відтак, наші співвітчизники Володимир Томашевський (1968 – 2021 рр.) та Оксана Фурса розробляли власні підходи щодо представлення планомірного всесвіту дизайну у діапазоні підкорення суперечностей предметного встановлення, передусім самого дизайну.

Ключові слова: дизайн, дизайн-освіта, реконструкція, комунікація, комунікативна сфера.

Постановка проблеми. Слід взяти до уваги той факт, що пошук впливових сторін комунікативної сфери дизайн-освіти вперше досліджується при особливому способі застосування функцій порівняльного аналізу двох теоретичних підходів: О. Фурси та В. Томашевського, досвід яких, так само як і накопичений науково-педагогічний спадок, до цього ще ретельно не вивчався. На професійно-особистісному рівні ці двоє українських педагогів вищої школи проявили себе не лише як теоретики, а й як видатні творчі діячі у галузі дизайну. Варто також наголосити на тому, що при висвітленні низки суттєвих моментів щодо винайдення потрібних естетично-виховних умовиводів до комунікативної сфери дизайн-освіти було проведено в першу чергу узагальнення тієї теоретико-педагогічної практики, коли до вивчення брався досвід тільки цих двох непересічних українських дослідників на ниві дизайнерської сфери – В. Томашевського та О. Фурси. Такий спосіб виокремлення головних диспозицій комунікативних значень сфери дизайн-освіти на основі дослідження особистісного досвіду двох метрів дизайнерської справи дозволяє впритул наблизитися до кодифікаційних рівнів занурення у практичний світ зазначеної проблематики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Безпосередньо до вказаного проблемного кола питань щодо формування вагомих площин розвитку «комунікативної сфери дизайн-освіти» були відібрані унікальні супутні дослідження тих українських вчених, які спромоглися віднайти дотичні контрпункти первісного ряду навіть предметних протиріч дизайну, з намаганням розв'язати у своїх працях сутнісні взаємодії, як функціональні координаційні відгомони подальшої педагогічної перспективності. Відтак, існує ціла низка маловивчених фахових праць наших сучасників, де йдеться про різноманітні аспекти дуальної комунікативної взаємодії проектної та естетичної частин дизайн-освіти. Отже, авторами таких професійних розробок є наші сучасники – Оксана Фурса та Володимир Томашевський. У дослідженні використовуються вітчизняні публікації обох представлених діячів науки та мистецтва. Зокрема, дві розробки О. Фурси щодо «комплексного розвитку дизайн-освіти» [1] та щодо вивчення «основних напрямків і чинників дизайн-освіти» [3]. Разом з тим, наукова творчість В. Томашевського при зануренні у невимовно перспективні процеси реконструкції предметних положень дизайнерської сфери оприлюднена у таких опорних публікаціях, у яких висвітлюються закономірності «педагогічних умов» та «деяких аспектів сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах» [4, 5].

Формування мети статті полягає у розкритті процесів формування комунікативної сфери дизайн-освіти через застосування механізмів реконструкції при з'ясуванні виховної дії тих специфічних утворень, які є дотичними до сфери дизайну, але при ґрунтовному аналізі

педагогічних розробок двох провідних українських педагогів, митців та вчених – О. Фурси та В. Томашевського.

Виклад основного матеріалу. Якщо проводити первинний порівняльний аналіз двох точок зору, то головний акцент роздумів Володимира Томашевського (1968 – 2021 рр.) спрямований на розкриття виховного взаємовпливу дизайну та естетики, а провідна ідея наукових розвідок Оксани Фурси присвячена комплексному вивченню розвитку дизайн-освіти на основі «мистецької детермінованості», в тому числі і художньо-проектної складової. Загалом, ці підходи, як провідні засадничі виміри, допомагають зрозуміти педагогічну специфіку предметної сутності дизайну, окреслити домінуючі переваги вітчизняного освітнього досвіду впровадження комунікативного змісту виховання в життя вищої школи.

Зрештою, науково-педагогічні розвідки В. Томашевського та О. Фурси дозволяють обговорювати не тільки перспективи розвитку вітчизняної дизайн-освіти, а й відтворювати конкретні сполучення щодо понятійного структурування тих площин спеціалізованої галузі дизайнерської справи, які спираються на художньо-мистецьке підґрунтя без позбавлення пріоритетності провідного вектору дизайну – «художньо-проектне детермінування предметної реальності». Врешті-решт, слід врахувати, що «способи дизайнерської діяльності, художнє конструювання і проектування розроблялися людством із найдавніших часів» [1, с. 33] – у такий спосіб Оксана Олександрівна на рівні історичної інтроспекції руху до сучасного розуміння функціонування дизайну висвітлює поступові утворення перспективного наближення предметної реалізації дизайнерського профілю художньої діяльності. Загалом, з еволюціонуванням способів виробництва при утворенні багатогалузевого товарообігу та ринкових умов конкурентного існування, як констатує О. Фурса, поміж іншим «це і призвело до корінного перегляду традиційних принципів формоутворення. Виникла нова галузь проектної діяльності – дизайн» [1, с. 33].

Тим не менш, при підкресленні однокорієності цих двох підходів – естетичного та проектного – виявляються чіткі позиції щодо встановлення вагомого значення ролі художньо-естетичного у відправному фокусуванні кожної з двох професійних точок зору. Слід зазначити, що якщо для Володимира Томашевського канонічні засади естетики, як «стилістичного пріоритету прекрасного», стають базовим важелем не стільки для оприлюднення ваги естетичного виховання, скільки для пошуку естетико-культурного наповнення дизайн-освіти, то для Оксани Фурси набуває значення естетична гармонізація якісних здобутків цієї спеціалізації: «якість мистецької освіти визначає рівень художньо-естетичної, професійної підготовки студентів до дизайнерської діяльності та їх конкурентоздатність...» [1, с. 33].

Відтак, «роль естетичної культури у процесі підготовки майбутніх дизайнерів у системі вищих навчальних закладів України на сучасному етапі розвитку суспільства» [2, с. 121], за В. Томашевським, складає основу фахової розмови про педагогічні підвалини професійного зростання дизайнерів у відповідному естетичному середовищі кваліфікованого позиціонування. Настановчі аспекти естетизації тих вмотивованих процесів, у які залучені студенти, з переосмисленням комунікативних зв'язків – митець і оточуюче середовище – розкривається ступінь відповідальності при застосуванні у художній діяльності новаторських прийомів, які через інформаційні ресурси позначають суб'єктні наголоси творчої самореалізації дизайнера, як доповнені сенси відформатованої реальності, що, поза тим, не применшує природньо-еволюційне значення прекрасного у світі та прикладний поступ дизайнерської практики. Мова йде про те, що виявлений перебіг коливань двох модусів дизайну – естетичного та функціонального, – на базі думок О. О. Фурси, можна усвідомлено позначити, як відповідну комплексність, до того ж у детермінованій релевантності по відношенню до мистецької освіти.

Згідно із цим, ось ця дуальність змістовного призначення дизайну і є тим виховним комунікативним альянсом, що і призведе до набуття фахового досвіду, який, на поважну думку В. В. Томашевського, розкривається через виокремлення особливої сутності дизайнерської практики, яка полягає у немовби «духовно-функціональній» буттєвості –

естетично-прикладної, за результативним очікуванням від цієї діяльності. Цей умовивід, варто підкреслити, теж за понійтійним характером тяжіє до комплексності, передусім термінологічного зразка. Проте, ось ця комплексність подвійної векторності дизайну, як комунікативного сполучника внутрішньої взаємодії, не знаходиться у протиріччі до своєї узагальнюючої домінанти, бо «якщо говорити про підготовку майбутніх дизайнерів до професійної діяльності, то в цьому випадку естетична культура повинна стати тією узагальнювальною сферою, через яку заломлюється все, що людина відчуває, про що вона мислить і мріє, що робить практично» [2, с. 123]. Отже, узагальнювальність понятійного визначення дизайну спирається на канонічну природу прекрасного, з оновленим зверненням до осучасненого вектору наповнення дизайнерським світовідкриттям на підґрунті «естетичної культури особистості», – розвивати яку і спрямовується, за Володимиром Томашевським, методичний арсенал заходів дизайн-освіти. Разом з тим, функціонально-прикладний перебіг осягнення комунікативно-виховної природи дизайну важко уявити без залучення такого спеціалізованого напрямку прогресивного підходу до кваліфікованої підготовки дизайнера, який полягає, на думку Оксани Фурси, «у формуванні творчої особистості учнів із високим рівнем проєктної культури» [3, с. 123]. Цей тип «функціонально-комунікативного наповнення» дизайну знаходиться у кореляційному балансуванні, а не у суцільній протизвазі до естетичної культури майбутнього дизайнера. Безперечно, такий симбіоз нетипового прояву дизайнерської практики відбивається і на позиційних положеннях дизайн-освіти, яка потребує включення обопільного узагальнення подвійної ролі і проєктно-прикладної частки професійної підготовки молодого дизайнера, так і художньо-естетичного забезпечення мистецької довершеності згідно із вимогами до розгалужених напрямків дизайну.

Зрештою, комунікативна органічність природнього наближення різнопланових предметних сутностей дизайну вказує на те, що «у теоретичних дослідженнях і в емпіричних визначеннях професії дизайнера головним є виявлення специфіки підготовки дизайнера-фахівця шляхом знаходження оптимального співвідношення художніх, естетичних, інженерних, соціальних та інших складових професій» [3, с. 396]. Багатофункціональність внутрішнього наповнення дизайн-освіти детермінує не розгалуженість, а фокусування на оприлюдненні комунікативного способу взаємодії, як взаємоузгодженому наближенні духовно-естетичної основи художньо-освітньої складової дизайну та проєктно-прикладної основи інноваційно-технологічного передбачення практичного призначення неймовірного дизайнерського гатунку. Разом з тим, ця зазначена багатофункціональність у структурі визначення виховної багатозначності сконцентровується і на обопільному взаємовпливі двох площин, які не тільки набувають статусу основ плюралістичних складових дизайну, а й на дуальній амплітуді тих актуальних вимірів, що додають комунікативній організації дизайну діалогічно знакової змістовності.

У контексті вказаного, на виховному рівні комунікативний наголос спорідненого способу мотиваційного призначення, немов узгоджена сфера взаємодії прекрасного та практичного, як необумовленого регулювання діалогічного сенсу багатозначних вимірів дизайну, відкриває складний характер проведення методичної роботи. Відтак, щоб уникнути протиріччя стосовно розгойдування виховної змістовності дизайн-освіти, – рівновага дисциплінарного навантаження за рахунок комунікативного чинника впровадження відновлює еволюційну константність професійної та прогресивної консолідації художнього змісту виховання майбутнього дизайнера у сполученні з архітектонікою технологіко-конструкторського – практичного рівня у відповідності до фахової придатності дизайнера.

Якщо відштовхуватися від думки Володимира Томашевського, то погляд на «культуру як інтегруючу основу дизайнерського процесу» [5, с. 106], дозволяє зрозуміти на основі якого змісту злагоджено увійшов проєктний вимір, вже як цінність реалізації доведеної форми до засадничого складу «дизайнерсько-виховного універсуму». Слушно нагадати, що формування проєктної культури, як виховної стратегії, – це докорінно видозмінює ставлення до дизайну. Тобто, відзначення культуротворчої частки комунікативного воз'єднання, як системоузагальнюючої кореляції педагогічних умовиводів дизайн-освіти, із загальним сенсом

результативного застосування практичного освоєння масштабної знаковості колективного світоглядного поступу, виявляє спроможність технічної культури – застосовувати парадигмальні якості культурогенезу на власних методико-прогресивних формах освітньо-виховних можливостей сфери дизайну. Таким чином, сенс проектного пошуку відзначається через художньо-діяльнісний мотив входження у професійну значущість наполегливих динамічних «екстраполяцій культурно-комунікативної індексації» спільних коренів дизайну, з відповідними зануреннями провідного сенсу становлення самого дизайну, як не тільки галузі мистецького спрямування, а й ускладнених прагнень людства візуалізувати накопичені культурні наративи, шляхом дизайнерської культурно-проектної реалізації. За твердженнями Оксани Фурси, на рівні навчально-виховного процесу, цей відгомін вже «дизайн-комунікаційних екстраполяцій» дозволяє впритул підходити до «поширення принципів проектування на всі рівні і види освіти, тобто це допомагає ставити перед «дизайнером у сфері освіти» широкомасштабні завдання по розробці програм впровадження нового культуротворчого змісту» [3, с. 395]. Таким чином, поглиблений та професійний зміст нетипового бачення у поєднанні з приналежною атрибутивністю творчого досвіду надає векторне комунікативне передбачення щодо нетривкого зщеплення проектною та художньо-естетичною складових дизайну у плані виховання цілісно-об'єднаного відношення до професії з мотиваційним зосередженням на принциповому сенсі творчого сполучника, наповненого співвідношенням функціонально-практичного чинника з оприлюдненим видовищним каркасом художньо-мистецької влучності. Як наголошує Оксана Фурса: «серед основних напрямів розвитку дизайн-освіти – диверсифікація та інтеграція процесу професійної підготовки дизайнера з мистецтвом, наукою і виробництвом» [3, с. 394]. У просторі комунікативного фактора виховної цілеспрямованості, що привідкриває мотиваційні рівні наповнення ускладненим та діалогічним характером дизайнерську діяльність, відзначається, що «інтеграційний процес підготовки дизайнера» розкривається через делегування своїх предметних функцій на рівні узгодженого двохскладового повідомлення: художньо-проектного з відбитком технічної культури та більш глибинно та понятійно окресленого термінологічного відповідника цього альянсу, який розгортає своє значення при вивченні педагогічного досвіду Володимира Томашевського. Таке понятійне єство дизайну в новаторському «духовно-функціональному» ключі теж наближає до занурення у розгалужене різноманіття комунікативно-виховної смислосфери предметно-організаційних площин життєдіяльності дизайнера. Згідно із поглядами В. Томашевського: «духовно-функціональні утворення можуть здійснювати саморегуляцію, вносити певні зміни як на змістовному, так і функціональному рівнях» [4, с. 79], тобто ознаки комунікативної специфіки проглядаються у даному разі при відповідному з'єднанні духовної та функціональної складових кодифікованого процесу винайдення прийнятних диспозицій до конкретизованого ряду планомірного розгляду перенаправлення комунікативного вектору з індексацією духовно-функціонального ряду до організації освітньо-виховного простору дизайну. Цей ґатунок похідних ланок розгляду комунікативної сфери дизайну через відновлений баланс виховних чинників естетичної культури у взаємодії з проектною культурою, про що свідчать огляди наукових впровадження обох лідерів педагогіко-дизайнерської думки, виводить на теоретичний зміст пошуків В. Томашевського, а саме до духовно-функціональної спрямованості щодо визначення вітчизняної виховної стратегії дизайн-освіти.

Отже, погляд на сучасний дизайн, як на «духовно-функціональне утворення», дозволило Володимирі Томашевському – представнику дніпропетровської наукової школи – зануритися у системне розуміння тієї особливої, у відповідності із зазначеною стратегією, комунікативно-функціональної специфіки дизайн-освітньої практики, яка віддзеркалюється у виховних сполучниках крізь «діагностику естетико-культурного формування майбутніх дизайнерів». У даному разі, комунікація духовно-функціонального крізь призму естетико-культурного, за В. Томашевським, відкриває механізм авторського пояснення відшліфування значення вдосконалення проектного досвіду у підготовці дизайнерів у апробації функціонування органічного нагляду за пропорцією прикладного призначення дизайну, як

«естетико-культурної діагностики», за втіленням невідокремлених частин дизайн-освіти, а об'ємної структури зі специфічним облаштуванням на ниві вже попередньо сформованого комунікативного процесу.

Відтак, до низки перспективного переліку вкрай потрібних елементів неймовірно фундаментальної виховної висхідної у сфері дизайну Володимир Томашевський відносить і «комунікативний характер естетичної культури особистості», адже, як він зазначає: «процес естетизації мистецького середовища передбачає налагодження комунікативних зв'язків з явищами і подіями, які мають місце в мистецькому житті, розгортання пізнавальної діяльності... виконання творчої роботи» [4, с. 79]. Таким чином, значення комунікативного ресурсу полягає, в тому числі, і у винайденні теоретичних можливостей опрацювати преваліюваність «процесів естетизації» перед класом функціонально-практичних налаштувань, до яких переноситься проєктна складова дизайн-практики. Втім, безпосереднє призначення «комунікативних зв'язків» відповідає низці художньо-діяльнісних процесів, які при дотичності до методичних розробок прагнуть до полемічного еволюціонування при видобудуванні ефективності взаємодіючих мотивів дизайн-середовища нетипових виховних стратегій кваліфікованого занурення у площину обов'язкового перевтілення зафіксованих способів функціонального поєднання проєктного та художнього, як обов'язкових сенсів виявленої комунікативної доцільності дизайн-освіти.

Разом з тим, при порівнянні основних взаємодіючих ланок у системному утворенні дизайн-освіти, наявністю яких і відрізняється концепція Володимира Томашевського стосовно походження освітньо-виховних положень дизайну в контексті доміантних вимог естетичної культури до проєктної, варто перелічити наступні педагогічно-діяльнісні трансформаційні висхідні з напрямком до проведення попередньої реконструкції щодо виявлення сутнісних стратегій до нагальних ресурсних процесів по формуванню виховного узгодження дизайну в комунікативному просторі, до якого, при кодифікаційному відборі з системних диспозицій В. Томашевського, варто віднести:

- «процес науково-пошукової діяльності»;
- «ціннісне ставлення до культури»;
- «спеціалізований художньо-конструкторський пошук» [5, с. 106].

Згідно із цим, якщо наголошувати на формувальних осередках тих педагогічних факторів, які виділяє Володимир Томашевський, то при виявленні комунікативної доміанти превалює діяльнісний сполучник взаємодії, як засадничий та смислотворчий компонент, завдяки якому певна поетапна процесуальність при «організації естетичної освіти студентів-дизайнерів» на організаційно-функціональному рівні впровадження віднаходить нормативні позиції виховної реконструкції комунікативного призначення дизайну, які відповідно здійснюються при:

- «залученні майбутніх дизайнерів до оформлення навколишнього середовища»;
- «формування інтелектуально-регулятивного досвіду»;
- «оволодіння студентами необхідним досвідом самоорганізації» [4, с. 78].

Зрештою, при реконструкції наукового досвіду В. Томашевського контекст комунікативного гатунку проявляє себе при підготовці майбутніх дизайнерів завдяки вагомим процесам вже комунікативного переопрацювання естетичного та культурно-естетичного у вектор художнього позиціонування. Проте, необхідна гнучкість цілісної структурованості підпорядковує дизайн в освітній системності, як складову мистецької спеціалізації, яка за представленою предметно-функціональною приналежністю органічно виявляє комунікативні риси художньо-педагогічної якості. Тобто, за В. Томашевським, наявна риса комунікативного домінування в дизайні відзначає самодостатність підкресленої вмотивованості щодо входження винайдених в дизайн-освіті самобутніх сегментів спрямованості в показниках поступового набуття студентами професійних якостей у вищевказаному В. Томашевським «кодифікованому відборі» допоміжних компетентностей. Проте, О. Фурса зазначає, що при «спостереженні за процесом професійної підготовки дизайнерів у ВНЗ, аналіз результатів навчально-виховного процесу підтверджує, що моделювання системи професійної підготовки

дизайнерів у ВНЗ доцільно розглядати, як комплекс послідовних дій» [6, с. 43]. Отже, за поглядами О. Фурси, потрібно передусім розпочинати підготовку фахівців-дизайнерів не з адаптації до загальних системних підвалин навчально-виховного процесу, а з якісного «моделювання системи професійної підготовки дизайнерів». Таким чином, проявляється вагомий чинник в підвалинах не тільки щодо аргументації комунікативної сутності дизайну на основі функціонально-естетичних засад мистецької спеціалізації, а й в безпосередньому пошуку конструктивно-інтегративних умовиводів моделюючого характеру до дизайну, як до самозмістовної системи з власною художньо-комунікативною природою навчально-виховного поступу.

Разом з тим, за фаховою позицією О. Фурси, встановлена гнучка комунікативна природа виховної основи дизайну, дозволяє на спільній індексації мистецького становлення відходити від канонічної лінійності естетики у тлумаченні функціональної природи дизайну і вправно переходити до більш полімодальних сенсів візуально-комунікативної інноваційності дизайну у межах художньо-виховної засадничості. Такий підхід виявляє обґрунтоване співвідношення естетичного та технологічного до духовно-функціональної природи «комунікативно-дуальної площини» формування освітньо-виховного вектору сучасного дизайну.

Висновки. Продемонстровані концептуальні позиції В. В. Томашевського та О. О. Фурси у більш розширеному обґрунтуванні дозволяють по-іншому проаналізувати існуюче широке різноманіття науково-педагогічних підходів вітчизняних та зарубіжних вчених до «художньо-комунікативного змісту виховання» із дотичним спрямуванням безпосередньо до дизайнерської діяльності та із вагомим змістом винайдення одночасної ключової ролі, як і естетичної культури, так і проектної при становленні молодого спеціаліста-дизайнера та створенні умов щодо нагального осягнення вагомих факторів універсально-функціонального спрямування у бік комунікативних пріоритетів художньо-діяльнісного виховання, що і стане одним із принципів подальших завдань для продуктивного аналізу інших базових та відправних наративів західного теоретико-методичного досвіду.

Зрештою, у дослідженні підкреслюється, що комунікативні умовиводи, як вважає Оксана Фурса, інтегративних властивостей дизайну відкривають при допомозі реконструкції двох теоретичних напрямків і комплексність, і функціональність дуального окрилення прикладного значення безпосередньо дизайну при розкритті виховного статусу проектної культури у взаємодії з естетичною. Методологічний принцип реконструкції дозволив ретельніше підійти до фахових закономірностей щодо винайдення знакової узгодженості одновекторно наближених точок зору при унормованому перегляді подальшого розвитку контекстного дизайнерського повідомлення, як стратегічного виховного комунікативного явища. Також у статті підкреслюється, що ставлення до дуального сенсу дизайну у вимірах духовно-функціональної приналежності – це знакова теоретична позиція Володимира Томашевського, яка аргументовано виводить пріоритети комунікативних умовиводів до ціннісних джерел науково-методичного змісту для виявлення необхідних сполучників комунікативної сфери дизайн-освіти.

Список використаної літератури:

1. Фурса О. О. Мистецька та економічна детермінованість комплексного розвитку дизайну і дизайн-освіти. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2012. № 5. С. 32-37.
2. Томашевський В. В. Проблема професійної підготовки майбутніх дизайнерів у системі вищих навчальних закладів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 41. С. 121-127.
3. Фурса О. О. Основні напрями і чинники дизайн-освіти. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2013. Вип. 23.18. С. 392-398.
4. Томашевський В. В. Педагогічні умови формування естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 2 (57). С. 76-81.
5. Томашевський В. В. Деякі аспекти сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. № 3 (49). С. 99-109.
6. Фурса О. О. Трансформації моделей дизайн-освіти в Україні. *Вісник ХДАДМ*. 2012. № 4. С. 41-46.

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE SPHERE OF DESIGN EDUCATION ON THE BASIS OF THEORETICAL APPROACHES OF VOLODYMYR TOMASHEVSKY AND OKSANA FURSA

Ilynska Liubov

Candidate of Philosophical Sciences, Doctoral Candidate
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine

Introduction. *The research is devoted to the analysis of the Ukrainian experience of reconstruction of a specific direction of comprehension of design education, namely: communicative sphere, as a special entry into perspective possibilities of development of educational capacities of educational and pedagogical adjustment of the actualized message of the highest artistic level. In the Ukrainian scientific field, only two researchers-practitioners were able to approach the fabric of methodical and educational capacities of design in this way. Thus, our researchers Volodymyr Tomashevsky (1968 – 2021) and Oksana Fursa developed their own approaches to presenting a planned universe of design in the range of subjugation of the whims of the subject installation, especially the design itself.*

Purpose. *The main purpose of the study is largely to reveal the processes of the formation of the communicative sphere of design education through the use of reconstruction mechanisms in clarifying the educational effect of those specific entities that are relevant to the field of design, but with a thorough analysis of pedagogical developments of two leading Ukrainian teachers, artists and scientists – O. Fursa and V. Tomashevsky.*

Methods. *Modulation of the main ways of research development is primarily associated with the comparative method of understanding the same-root parameters of educational and methodological mechanisms in the theories of two well-known Ukrainian designers – O. Fursa and V. Tomashevsky regarding the communicative way of deducing creative functioning. A structurally forming mechanism is also used to systematize the valid qualities of conceptual equivalents, as point principles of the fundamental motives of justifying the goal.*

Results. *Incidentally, the study emphasizes that communicative inferences, according to O. Fursa integrative properties of design, open with the reconstruction of two theoretical directions and the complexity and functionality of the dual wing of the applied value of design in revealing the educational status of project culture in interaction with aesthetic. The methodological principle of reconstruction allowed taking a more careful approach to the professional laws of inventing the symbolic consistency of one-vector approximate points of view in the normalized revision of the further development of contextual design message as a strategic educational communicative phenomenon. This article also notes that the attitude to design in the dimensions of spiritual and functional affiliation is a significant theoretical position of V. Tomashevsky, which argues the priorities of communicative inferences to valuable sources of scientific and methodological content to identify the necessary connectors of the communicative sphere of design education.*

Originality. *The communicative paradigm of design in general is currently a little-studied process. In particular, the fact that the search for influential aspects of the communicative sphere of design education is first studied in a special way of applying the functions of comparative analysis of two theoretical approaches: O. Fursa and V. Tomashevsky to the variable adaptation of classical design understanding in the pedagogical direction of interpretation introduction of creative values in the educational process. The unique experience of these two talented Ukrainian scientists, as well as the accumulated scientific and pedagogical heritage, has not been carefully studied before.*

Conclusions. *The article demonstrates the advantages of the presented doctrine with deep-rooted features of the common features of the previous experience of Ukrainian theorists and practitioners O. Fursa and V. Tomashevsky allow to identify those aspects in the complex analysis that will be crucial for consistent future methodological work, which will best help to obtain a design education.*

Key words: *design, design education, reconstruction, communication, communicative sphere.*

References:

1. Fursa O. (2012). *Mystetska ta ekonomichna determinovanist kompleksnoho rozvytku dyzainu i dyzain-osvity* [Artistic and economic determinism of complex design development and design education]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv*, (5), 32-37. [in Ukrainian].

2. Tomashevskiy V. (2014). Problema profesiinoi pidhotovky maibutnikh dyzaineriv u systemi vyshchych navchalnykh zakladiv [The problem of professional training of future designers in the system of higher educational institutions]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, (41), 121-127 [in Ukrainian].
3. Fursa O. (2013). Osnovni napriamy i chynnyky dyzain-osvity [The main directions and factors of design education]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy*, 23 (18), 392-398. [in Ukrainian].
4. Tomashevskiy V. (2017). Pedagogichni umovy formuvannya estetychnoi kultury maibutnikh dyzaineriv u vyshchych navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions of formation of aesthetic culture of future designers in higher educational institutions]. *Pedahohichni protsesy: teoriya i praktyka*, 2 (57), 76-81 [in Ukrainian].
5. Tomashevskiy V. (2016). Deiaci aspekty sfornovanosti estetychnoi kultury maibutnikh dyzaineriv u vyshchych navchalnykh zakladakh [Different aspects of the formation of aesthetic culture of future designers in higher education]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 3 (49), 99-109. [in Ukrainian].
6. Fursa O. (2012). Transformatsii modelei dyzain-osvity v Ukraini [Transformations of design education models in Ukraine]. *Visnyk KhDADM*, (4), 41-46. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 22.10.2021 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-10-158-170

СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРЕДМЕТІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кабиш Марина Юрївна

кандидат філологічних наук

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

e-mail: marinkabysh@gmail.com

ORSID ID: 0000-0002-0454-6065

У статті схарактеризовано сучасні особливості педагогічної діяльності викладачів предметів загальноосвітньої підготовки в закладах професійної освіти. Розкрито концептуальні аспекти модернізації підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти. Висвітлено загальноосвітню складову базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників з отриманням повної загальної середньої освіти і сучасний підхід до проектування змісту професійної освіти. Досліджено сучасні особливості опанування учнями природничо-математичних дисциплін у закладах професійної освіти. Окреслено результати Міжнародного дослідження якості освіти PISA в Україні. Вказано на необхідність відбору принципів, обґрунтування факторів і педагогічних умов, розроблення технологій і методик навчання сучасних учнів, представників «покоління Z».

***Ключові слова:** педагогічна майстерність, професійна освіта, загальноосвітня підготовка, компетентність, «покоління Z», електронні освітні ресурси.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізації системи вищої педагогічної освіти викладач предметів загальноосвітньої підготовки виступає активним суб'єктом власного особистісного самовдосконалення і самореалізації. Професійний розвиток викладача в закладах професійної освіти становить неперервний процес прогресивного і гуманістичного формування особистості, яка прагне до високих професійних досягнень, прогресивного руху до найвищого фахово-особистісного рівня, що передбачає цілісне, результативне перетворення компетентнісного досвіду шляхом подолання професійних протиріч, удосконалення професійно-педагогічної компетентності протягом усього життя, вироблення нової якості професійно-педагогічної дії. Сьогодні вітчизняній системі освіти, зокрема професійній, потрібен педагогічний працівник, який навчає учнів «як думати», а не «що думати», який допомагає опанувати найсучасніші знання, а не примушує відтворювати вчорашні істини, який сприяє реалізації ідеї освіти впродовж життя. Натомість в освітньому процесі закладів професійної освіти поки що недостатньо обґрунтовані теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх предметів. На сучасному етапі завданням викладачів закладів професійної освіти є підготовка свідомих, компетентних кваліфікованих робітників, здатних до продуктивної професійної самореалізації і реалізації принципу навчання впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки і розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців досліджували Л. Базиль, І. Білосевич, Р. Гуревич, Т. Герлянд, А. Гуржій, Л. Єршова, О. Кошук, В. Кручек, В. Курок, М. Пригодій, Л. Пуховська, Г. Райковська, М. Теловата, В. Ягулов та ін. В. Андреев, І. Ареф'єв, С. Хатунцева розглядають педагогічні умови як результат відбору й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення конкретних цілей. Питаннями формування і розвитку педагогічної майстерності, педагогічної творчості і професіоналізму педагогів займаються Є. Барбіна, Х. Гафуров, А. Гриценко, І. Зязюн, П. Лузан, О. Лук, Н. Островерхова, В. Паламарчук, М. Палтишев, С. Сисоева та ін.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження сучасних особливостей педагогічної діяльності викладачів предметів загальноосвітньої підготовки в закладах професійної освіти, а також визначення особливостей використання комплексу педагогічних умов, яким належить особлива роль у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. У Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року задекларовано, що реформування цієї освітньої галузі має сприяти формуванню нового іміджу випускника-закладу професійної освіти як [1]: «...всебічно розвиненої особистості, здатної до вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчання впродовж усього життя, розвитку професійної кар'єри, підприємництва та самозайнятості; конкурентоспроможного та мобільного на ринку праці фахівця, особистості, яка здобула освітні та професійні компетентності відповідно до її інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та суспільства; успішної особистості з активною громадянською позицією, морально-етичними якостями, відповідальною за результати власної діяльності».

Природно, особливості педагогічної діяльності викладачів загальноосвітніх дисциплін прямо пов'язані із сучасними процесами модернізації вітчизняної професійної освіти та перспективами її реформування. Станом на 01. 01. 2020 р. в Україні функціонували 723 заклади П(ПТ)О державної форми власності [2]. Для порівняння вкажемо: якщо в 2011 р. таких закладів було 976, то на 01. 01. 2020 р. їх мережа скоротилася на 253 одиниці (26 %). Прикметно, що 411 закладів П(ПТ)О мають контингент здобувачів професійної освіти до 400 осіб [2], а частка малокомплектних закладів, у яких навчається менше 100 учнів, складає 5 % (без урахування закладів П(ПТ)О при установах виконання покарань, де контингент учнів зазвичай менше 100 осіб). Додамо, що серед 723 закладів П(ПТ)О функціонує 318 професійних ліцеїв, 165 вищих професійних училищ, 90 центрів професійно-технічної освіти, 65 професійно-технічних училищ, 62 заклади П(ПТ)О при установах виконання покарань, 3 професійні коледжі тощо.

Викладачі загальноосвітніх дисциплін здійснюють загальноосвітню підготовку учнів, що мають базову середню освіту. Статистика підтверджує щорічне зменшення кількості випускників базової середньої освіти, які обрали навчання у закладах П(ПТ)О: частка таких учнів у 2020 р. склала 14,7 %, тоді як у попередні три роки була 15,0 %, 15,8 %, 16,7 % відповідно. Тенденція зменшення частки випускників із базовою середньою освітою, що здобувають повну середню освіту у закладах П(ПТ)О пояснюється, на нашу думку, позитивною динамікою виїзду молоді за кордон, погіршенням демографічної ситуації в країні, збільшенням частки молоді, зорієнтованої на навчання в коледжах і університетах тощо.

На 01.01.2021 р. в державних закладах П(ПТ)О працював 32 841 педагогічний працівник, серед яких 63,3 % – жінки (рис. 1.1). Із загальної кількості педагогічних працівників найбільш чисельною є група майстрів виробничого навчання – 41,2 % (з них більше половини жінки – 55,9 %). Друге місце за кількістю посідають викладачі загальноосвітніх дисциплін – 6943 особи. У цієї категорії педагогічних працівників частка жінок найбільша – 5322 особи (76,7%). Для прикладу відзначимо, що серед 5020 викладачів з професійної підготовки жінок 3028 – 60,3 %. За віком частка педагогічних працівників від 31 до 50 років найбільша і складає 46 %, що певним чином суперечить повсякчасному твердженню про застарілість педагогічних кадрів цієї освітньої галузі.

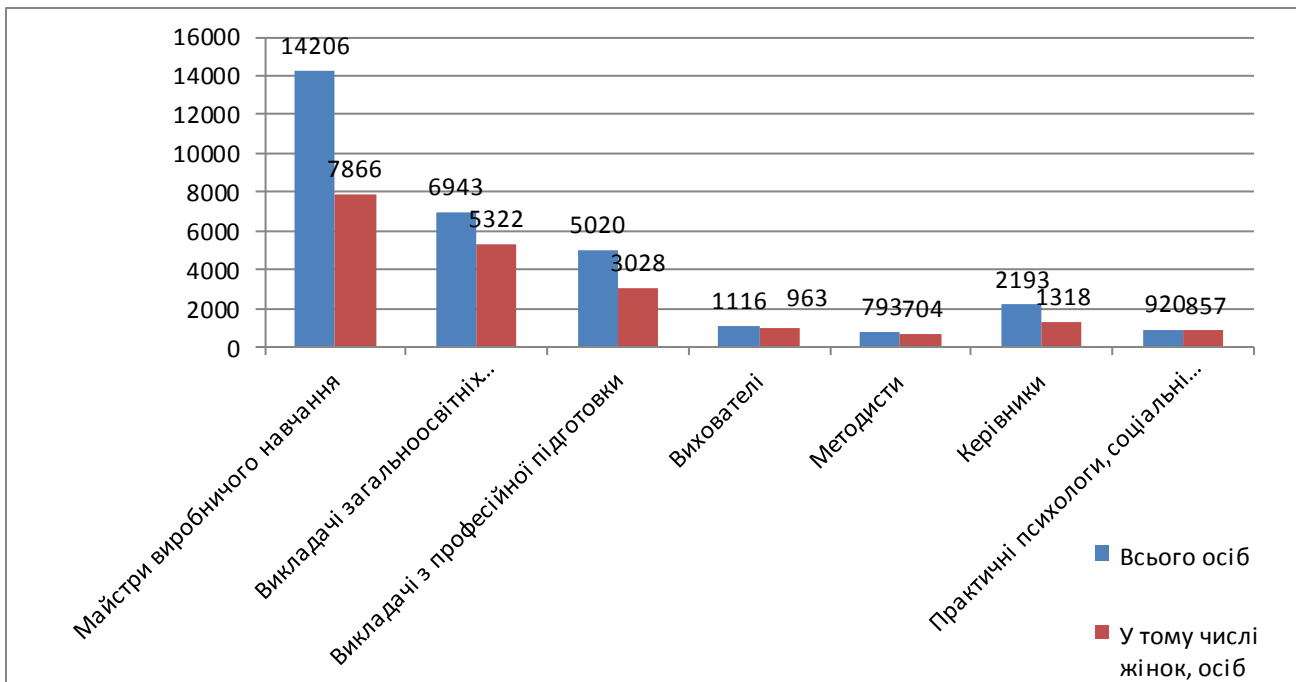


Рис. 1.1. Розподіл педагогічних працівників закладів професійної освіти, зокрема за демографічною ознакою (2020 р.)

З іншого боку, наведена статистика переконує, що українська професійна школа, врешті, як і все суспільство взагалі, є далекою від гендерної рівності: серед 627 директорів закладів професійної освіти лише 116 жінок. Разом з тим, лише 23,4 % чоловіків викладають предмети загальноосвітньої підготовки. Вказану особливість маємо враховувати в системі розвитку педагогічної майстерності викладачів цієї категорії.

Звернемося безпосередньо до змістових чинників, які визначають специфіку педагогічної діяльності викладачів досліджуваної категорії. Отже, на формування особистості кваліфікованого робітника за вище наведеними концептуальними положеннями мають бути спрямовані ресурси предметів як професійної (загальнопрофесійна, професійно-теоретична, професійно-практична), так і загальноосвітньої підготовки.

Зазначимо, що згідно «Типової базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах» [3] загальноосвітня підготовка передбачає вивчення учнями з базовою загальною середньою освітою суспільно-гуманітарних і природничо-математичних предметів. Суспільно-гуманітарна підготовка забезпечується через опанування майбутніми кваліфікованими робітниками такими предметами, як українська мова і література, іноземна мова, світова література, історія України, правознавство, економіка та ін. Природничо-математична підготовка майбутніх кваліфікованих робітників передбачає вивчення учнями математики, астрономії, біології, географії, фізики, хімії та інших предметів (табл. 1.1).

Природно, після прийняття у 2010 р. щойно згаданого нормативного документу відбулися певні зміни у змісті, кількості годин, назвах предметів загальноосвітньої підготовки (наприклад, предмет «Захист Вітчизни» змінено на «Захист України», з'явилися інтегровані курси тощо), проте загальні цілі та завдання не змінилися: загальноосвітня підготовка учнів у закладах професійної освіти ґрунтується на принципах і положеннях Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та державних стандартів.

Таблиця 1.1

Загальноосвітня складова базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників з отриманням повної загальної середньої освіти (2010 р.)

№ з/п	Зміст	Кількість годин
1.	Суспільно-гуманітарна підготовка	
1.1	Українська мова	70
1.2	Українська література	140
1.3	Іноземна мова	210
1.4	Світова література	70
1.5	Історія України	88
1.6	Всесвітня історія	70
1.7	Правознавство	35
1.8	Економіка	35
1.9	Людина і світ	17
1.10	Художня культура	35
	Всього за п. 1	770
2.	Природничо-математична підготовка	
2.1	Математика	210
2.2	Астрономія	17
2.3	Біологія	105
2.4	Географія	53
2.5	Фізика	140
2.6	Хімія	70
2.7	Технології	70
2.8	Екологія	17
2.9	Інформатика	70
	Всього за п. 2	752
3.	Захист Вітчизни	70
	Разом п. 1, п. 2, п. 3	1592

Завдання такої підготовки зіставляється з метою загальної середньої освіти [4] – «... всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності». Задля досягнення цієї мети викладачі предметів загальноосвітньої підготовки мають допомогти вихованцям опанувати ключові компетентності, необхідними для повноцінної життєдіяльності кожної особи, зокрема такими здатностями, як [4]: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність та ін.

Відтак, загальноосвітня підготовка у закладі професійної освіти має, подібно до закладу повної загальної середньої освіти, завершуватися здобуттям учнями власне повної середньої освіти. Проте вкрай вагомим особливостю є те, що достатній рівень середньої освіти тут не можна здобути за моделями шкільного навчання у старших класах. Зупинимось на цьому докладніше.

Освітньо-нормативними документами в галузі підготовки кваліфікованих робітників [3] передбачається вивчення предметів професійно-теоретичної і професійно-практичної підготовки паралельно з опануванням учнями суспільно-гуманітарних і природничо-математичних предметів вже з перших днів навчання у закладі професійної освіти. Звичайно, одночасне вивчення учнями загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних предметів та залучення вихованців до форм виробничого навчання вимагає системного поєднання усіх видів підготовки. Вказані позиції підтверджують результати докторської дисертації Т. Герлянд

[5], у якій вчена розробила концепцію загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю, розглядаючи феномен як інтегрований процес, який «...характеризується мотиваційними векторами вибору професії, визначає відповідальне ставлення до навчання, проявляється у пізнавальних інтересах, потребах, мотивах, цілях, формується і динамічно розвивається засобами професійно спрямованої навчальної діяльності, результатом якої є набуття особистістю ключових компетентностей».

На можливу інтеграцію окремих навчальних предметів загальноосвітньої підготовки (технології, інформатика, художня культура, екологія) із змістом навчальних програм професійно-теоретичної підготовки вказується і в «Типовій базисній структурі навчальних планів». В цілому єдність і взаємозв'язок загальноосвітньої і професійно-теоретичної підготовки є важливою особливістю, що має відобразитися в характері педагогічної діяльності викладачів обох циклів. Мова у даному разі про те, що проблема співвідношення загальноосвітнього і загальнотехнічного (спеціального) компонентів у підготовці кваліфікованого робітника є вкрай суперечливою, і ті протиріччя, що виникали щодо її розв'язання на всіх етапах функціонування професійної освіти і були рушійними силами, джерелами її розвитку.

Провідними засобами розв'язання вказаної суперечності завжди виступали моделі, підходи до проектування змісту професійної освіти. Перший підхід абсолютизував роль науки в культурному розбудові суспільства, розглядав зміст освіти як дидактично адаптовані положення наук, залишаючи поза увагою розвиток особистості учня. За такої технократичної концепції у підготовці робітничих кадрів домінував професійно-технічний компонент. Прихильники другого напряму схильні проектувати зміст професійної освіти як необхідний обсяг знань, умінь, навичок, який має бути засвоєним учнем (студентом) задля подальшого застосування у професійній діяльності, успішної адаптації в соціумі [6]. При цьому перевага надається загальноосвітньому компоненту, оскільки засвоєний обсяг знань вважається метою навчання.

Нарешті, сучасний підхід до проектування змісту професійної освіти ґрунтується на культурологічній концепції, що розглядає феномен «... як соціальний досвід людства, закріплений у матеріальній і духовній культурі» [7, с. 321]. При цьому зміст професійної підготовки майбутнього фахівця включає: а) уже набуті людьми знання про природу, суспільство, техніку і способи діяльності; б) досвід здійснення відомих способів діяльності, який втілюється в уміннях і навичках особистості, яка засвоїла цей досвід; в) досвід творчої, пошукової діяльності щодо розв'язання нових суспільних проблем; г) досвід відношення до світу, один до одного, система емоційної, вольової, моральної, естетичної вихованості [8, с. 102]. Згідно з культурологічним підходом, загальноосвітня і професійна підготовка взаємодіють, тісно переплітаються, створюють інтеграційну єдність, взаємодоповнюють одна одну, формують у того, хто навчається, наукову картину світу. Додамо, що саме в умовах професійно-технічної освіти культурологічна концепція проектування змісту освіти реалізується, на нашу думку, рельєфніше і конкретніше у порівнянні із загальною середньою освітою.

Слід також додати, що стрімкий науково-технічний прогрес суттєво змінює характер професійної діяльності фахівців, вона стає складною, інтегративною, високотехнологічною. Бути конкурентоздатним, професійно мобільним, володіючи лише вузькопрофесійними знаннями і уміннями, стає вкрай важко. Тому важливо, щоб крім професійної, випускник закладу професійної освіти отримав ще й ґрунтовну загальноосвітню підготовку. Мовиться саме про той загальноосвітній компонент, який може забезпечити ефективне опанування учнем професії, буде опертям для робітника у набутті професійної майстерності. Отже, ми погоджуємося з думкою учених [9; 3; 5], які домінують проблему між загальноосвітньою і професійною підготовкою вбачають у визначенні тієї частки загальноосвітніх знань, яка має забезпечити успішне опанування учнем професією.

Принагідно зазначимо, що професійна підготовка кваліфікованого робітника завжди мала прагматичний характер: роботодавцеві потрібні умілі, кваліфіковані фахівці, здатні ефективно виконувати виробничі завдання. Натомість досвід такої високорозвиненої країни, як Японія, свідчить, що задля опанування майбутніми фахівцями практичними компетентностями необхідно сформувати міцну базу загальноосвітніх знань [10]. Мова про те, що при підготовці робітників тут на загальноосвітню підготовку відводять 30 % навчального часу, тоді як на

загальнотехнічну і спеціальну – 15 % і 55 % відповідно. Доречно додати, що загальноосвітній курс включає японську, англійську, латинську мови, соціологію, хімію, фізику, фізичне виховання. Чітко поєднуючись із загальнотехнічною підготовкою (вступ до спеціальності, механіка, електротехніка, металознавство, матеріалознавство тощо) загальноосвітня підготовка для будь-якого фаху є незмінною в частці часу [10].

Результати аналізу праць учених, опитування методистів, педагогічних працівників закладів професійної освіти переконують, що співвідношення загальноосвітньої і професійної підготовок регулюється вимогами принципу професійної спрямованості. Цей припис розуміють в контексті реалізації міжпредметних зв'язків між дисциплінами загальноосвітньої та професійно-теоретичної і професійно-практичної підготовок. При цьому зберігається засвоєння учнями визначеного навчальними програмами обсягу природничо-математичних і суспільно-гуманітарних дисциплін. Проте задекларовані в державних освітніх документах положення щодо використання педагогічних інструментів загальноосвітньої підготовки (зміст, методи, форми, технології навчання) задля формування професійних інтересів учнів, уявлень про майбутню фахову діяльність, розвитку професійних якостей і цінностей особистості поки що реалізуються не повною мірою. Йдеться про те, що викладачі предметів загальноосвітньої підготовки недостатньо володіють знаннями загальнопрофесійних і професійно-теоретичних дисциплін: за дослідженнями учених, 95 % цих педагогічних працівників не володіють знаннями задля здійснення професійної спрямованості змісту свого предмета [9]. Цю особливість маємо врахувати у розв'язанні проблеми розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх предметів.

Варто детальніше зупинитися на сучасних особливостях опанування учнями природничо-математичних дисциплін у закладах професійної освіти. У Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), ухваленої Кабінетом Міністрів України 5 серпня 2020 р., вказується на певні проблеми в природничо-математичній освіті, зокрема [11]:

- зниження рівня викладання природничо-математичних предметів, недосконалість змісту освіти, невідповідність змісту природничо-математичних предметів вимогам сьогодення, розбалансованість обсягу і змісту навчальних програм;
- низький рівень заробітної плати та соціальна незахищеність педагогічних працівників;
- викладання природничо-математичних предметів учителями іншого фаху;
- відсутність відповідних умов у окремих закладах освіти для забезпечення допрофільної підготовки та профільного навчання природничо-математичних предметів;
- недосконала мережа закладів освіти, що не забезпечує належних умов для навчання і розвитку здобувачів освіти, схильних до вивчення природничо-математичних предметів;
- низька якість окремих підручників з природничо-математичних предметів;
- застаріле матеріально-технічне забезпечення навчальних кабінетів природничо-математичних предметів;
- недоступність якісної природничо-математичної освіти (STEM-освіти) для різних категорій здобувачів освіти, у тому числі тих, що проживають у сільській місцевості, осіб з інвалідністю.

У цьому знаковому для професійної освіти документі зазначається, що метою розвитку природничо-математичної освіти є комплексне поширення інноваційних методик викладання та об'єднання зусиль учасників освітнього процесу і соціальних партнерів у формуванні необхідних компетентностей здобувачів освіти [11]. Цей аспект є вкрай важливим для розв'язання нашої проблеми: починаючи з 2021 року, учні закладів професійної освіти, які здобуватимуть повну загальну середню освіту, складатимуть державну підсумкову атестацію (ЗНО) також і з математики.

Принагідно зазначимо, що не менш важливим джерелом розвитку особистості майбутнього токаря, муляра, електромонтера чи квітникаря є і гуманітарне знання. Переважно вся увага педагогічної громадськості зосереджена на формуванні у майбутнього кваліфікованого робітника фахових компетентностей, що є потрібним задля присвоєння кваліфікації. Проте у цьому процесі гуманітарні дисципліни відіграють також вкрай важливу роль. Наприклад,

українська мова, крім формування навичок усного і писемного мовлення, залучає вихованців до технічної мови, розвиває уміння висловлювати думки, формулювати ідеї, гіпотези, рішення, що необхідно учням у майбутній професійній діяльності. Крім того, сформовані на уроках української мови уміння визначати поняття, навички роботи з навчальною і енциклопедичною літературою допомагають краще засвоїти предмети загальнопрофесійної і професійно-теоретичної підготовки. Адаже здатність спілкуватися мовою професії допомагає продуктивніше розв'язувати виробничо-технологічні ситуації, забезпечує ефективну командну роботу.

Програма курсу з правознавства покликана цілеспрямовано формувати правосвідомість, систему правових знань і умінь особистості майбутнього кваліфікованого робітника, розвивати правову культуру учнів та, врешті, правомірну їх поведінку як громадян. Уміння учнів аналізувати з правової точки зору різноманітні життєві ситуації, використовувати правові знання у повсякденному житті мають стати тими інструментами, що забезпечать здатність випускників закладів професійної освіти захищати свої права та права і свободи інших людей в умовах складного багатофакторного виробництва.

Опанування історичними знаннями сприяє правильному оцінюванню учнями сучасних політичних і соціальних процесів, вчить учнів критично аналізувати історичні факти, усвідомлювати себе громадянами України. Звертання викладачів історії до аналізу історичних явищ і подій, пов'язаних з майбутніми професіями вихованців, не тільки сприяє формуванню професійної спрямованості учнів, а й виховує громадянсько-патріотичні цінності та якості.

Не менш важливим для поліпшення загальноосвітньої підготовки учнів є те, що у 2018 р. Україна долучилася до Міжнародного дослідження якості освіти PISA. Зазначимо, що ця програма була започаткована Організацією економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) 20 років тому, наразі у ній беруть участь майже 90 країн. Сьогодні це найвпливовіший засіб дослідження якості шкільної освіти, найавторитетніше джерело інформації про готовність 15-річних громадян країн-учасниць PISA до успішного життя. Додамо, що характерною особливістю досліджень цієї програми є вивчення компетентностей учнів: для відповіді на тестові завдання респонденти мають виявити здатність застосовувати знання в нестандартних ситуаціях (*«Особливістю PISA є те, що це дослідження не перевіряє того, чи засвоїли учні / студенти різних країн зміст їхніх національних освітніх програм із читання, математики чи природничо-наукових дисциплін, воно оцінює те, наскільки 15-річні підлітки здатні використовувати здобуті в процесі навчання в закладах освіти знання, уміння, навички, ставлення для подолання труднощів і викликів у незнайомих обставинах – як у межах освітнього простору, так і поза ним»* [12, с. 9]). Прикметно, що PISA ставить за мету оцінювання того, наскільки в 15-річних підлітків розвинена здатність [12, с. 17]:

- читати, розуміти й інтерпретувати різноманітні тексти, з якими вони матимуть справу в повсякденному житті;
- використовувати знання й уміння з математики задля розв'язання різноманітних життєвих проблем, у контексті яких необхідним є звернення до математики;
- використовувати знання й уміння з природничо-наукових дисциплін задля вирішення різноманітних життєвих проблем, де важливим є застосування наукових підходів.

Дослідження якості освіти PISA здійснює раз на три роки. У 2018 р. обсяг вибірки склав 6334 респонденти, серед яких 722 учні закладів професійної освіти (11,4 %). Результати порівняння середнього значення балів учнів України з показниками інших країн відображено на рис. 1.2.

Аналіз розподілів країн за оцінками здатностей учнів свідчить, що результати, які продемонстрували українські учні за вказаними вище компетентностями, нижчі за середні значення по країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР): із читання – на 23 бали, із математики – на 39 балів, із природничо-наукових дисциплін – на 22 бали. На жаль, найбільш проблемними в Україні виявилися результати сформованості математичної компетентності учнів. Як це видно з рис. 1.2, у більшості країн не спостерігається суттєвої різниці між результатами навчання учнів у досліджуваних предметних галузях. Натомість у вітчизняних респондентів середній бал становить: із читання – 465,95; із математики – 453,12;

із природничо-наукових дисциплін – 468,99 відповідно. У табл. 1.2 показано рейтинг України за успішністю учнів в названих предметних галузях серед країн за дослідженнями PISA-2018.

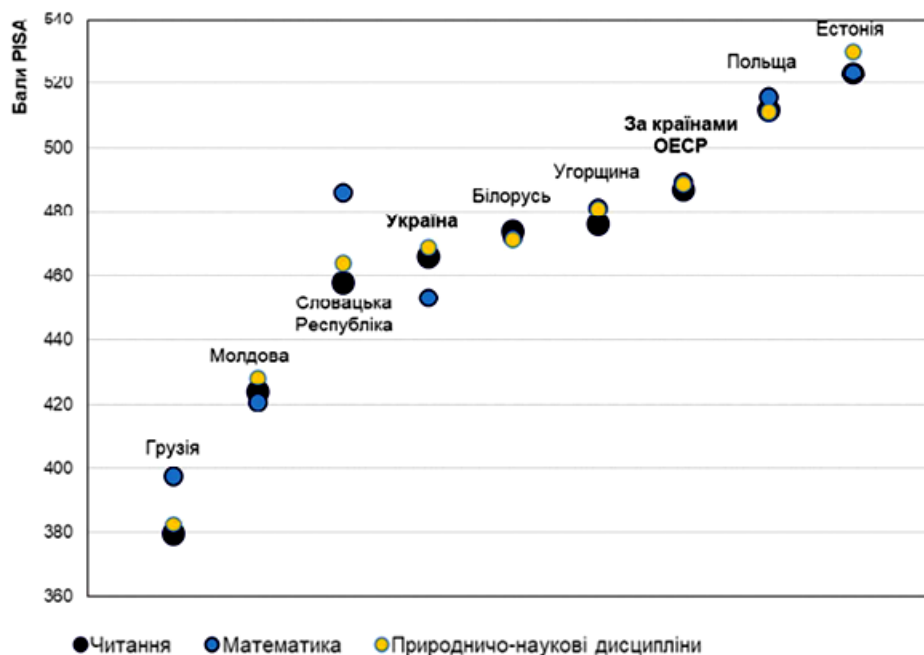


Рис. 1.2. Фрагмент бази даних PISA-2018 щодо успішності учнів у читанні, математиці та природничо-наукових дисциплінах

Таблиця 1.2

Успішність учнів із читання, математики та природничо-наукових дисциплін за результатами дослідження PISA-2018

Країна	Середній бал	95 % довірчий інтервал	Вищий рейтинг
<i>Успішність учнів із читання</i>			
Китай	555	550-561	1
Сингапур	549	546-553	1
Російська Федерація	479	472 - 485	26
Литва	476	473-479	30
Білорусь	474	469-479	30
Україна	466	459-473	37
Казахстан	387	384-390	69
Філіппіни	340	333-346	77
<i>Успішність учнів із математики</i>			
Китай	591	586-596	1
Сингапур	569	566-572	2
Російська Федерація	488	482-494	27
Литва	481	477-485	32
Білорусь	472	467-477	37
Україна	453	446-460	41
Казахстан	423	419-427	53
Домініканська Республіка	325	320-330	78
<i>Успішність учнів із природничо-наукових дисциплін</i>			
Китай	590	585-596	1
Сингапур	551	548-554	2
Литва	482	479-485	30
Російська Федерація	478	472-483	30
Білорусь	471	466-476	34
Україна	469	463-475	35
Казахстан	397	394-400	67
Домініканська Республіка	336	331-341	78

Визначено, що лише 74 % наших учнів продемонстрували другий рівень компетентності із читання (із шести) при середньому показнику у країнах ОЕСР 77 %. Ще нижчі результати продемонстрували наші учні з математики: визначено, що 64 % учнів в Україні здобули другий рівень компетентності, тоді як середній показник ОЕСР – 76 % [12].

Якщо мати на увазі, що серед досліджуваних було 722 учні закладів професійної освіти (11,4 %), а також високу достовірність отриманих результатів по Україні взагалі, маємо зробити такі висновки. По-перше, поки що рівень загальноосвітньої підготовки учнів закладів загальної середньої освіти, професійної освіти є незадовільним. По-друге, маємо прогнозувати, що випускники базової школи з такою низькою підготовкою є потенційними вступниками і до закладів професійної освіти. По-третє, викладачі загальноосвітніх дисциплін, які забезпечують компетентнісну підготовку учнів до здобуття професії, мають переглянути методи, форми, дидактичні технології опанування учнями суспільно-гуманітарних і природничо-математичних предметів задля забезпечення необхідної якості освітнього процесу.

Зазначена позиція актуалізується і тим, що наразі педагогічна громадськість закладів П(ПТ)О зустрілася з проблемою навчання сучасних підлітків і молоді для яких інтернет є частиною життя. Вважають, що нинішнє покоління, яке згідно «Теорії поколінь» Н. Хоува та В. Штрауса [13] називають «generation Z» або «покоління Z», «цифрові люди», в Україні народилося після 2004 р. і має свої певні соціально-психологічні відмінності від інших людей. Не коментуючи дієвість цієї теорії, зазначимо, що педагоги багатьох країн світу вказують на те, що з учнями чи студентами, які живуть виключно в інформаційному середовищі, необхідно по-іншому організувати педагогічну взаємодію. Це, передусім, детерміновано тим, що в цих учнів під дією цифрового середовища розвинулися певні характерні специфічні психологічні особливості, зокрема [13]: *гіперактивність* (учням характерний дефіцит уваги, вони вкрай важко зосереджуються на навчальному об'єкті чи явищі, вони непосидючі, а тому гіперактивні); *схильність до клінічних форм аутизму* (учні занурені в себе, живуть у віртуальному світі фантазій, наживо між собою не спілкуються, переваги надають онлайн-спілкуванню, комунікаціям через мережі інтернет, YouTube, мобільних телефонів, SMS і MP3-плесрів); *сенсорна депривація* (учні, занурюючись в мережі інтернет, віддаляються від реального світу, отримують набагато менше сенсорних сигналів від навколишнього середовища, а тому відчуття світу може притуплятися; брак звуків, запахів реального світу певним чином гальмує соціальний розвиток особистості, в учня може спостерігатися спад емпатійних здатностей, співпереживання, доброти); *побудова ідентичності* (оцінюючи в інтернеті різні соціальні ролі і поведінки, учень намагається приміряти їх на себе, завдаючи шкоди розвитку своєї власної ідентичності, перетворюючи її на дифузну, розпорошену, що може привести до сумного, нестійкого уявлення про самого себе).

Щойно вказані психологічні особливості підлітків і молоді – представників «покоління Z» – виявляються в характерних ознаках їх поведінки. Насамперед, виховуючись в онлайн-середовищі, вони мають проблеми з виконанням своїх бажань, намагань: віртуальність привчила їх до того, що їхні забаганки завжди будуть виконані, тоді як в реальному житті це не завжди працює. Таке зосередження на короткострокових цілях, прагнення отримати негайний результат на шкоду вихованню цілеспрямованості, наполегливості, організованості особистості можуть розвинутися внаслідок залежності від інтернету: підлітки годинами грають в інтернет-ігри, спілкуються в блогах тощо, у них віртуальний світ на першому плані. Учні найчастіше читають міні-новини, невеликі тексти, статті, формат твітів і статусів в соціальних мережах, а тому діти не виховані на книгах, на класиці. Такий стан справ може привести до фрагментарності образного мислення. Легко піддаючись впливу, такі учні більше орієнтуються на споживання, легко переконують батьків аргументами на задоволення власних потреб. Але учні, виховані виключно в інформаційному середовищі, цінують чесність (цьому сприяє відкритість, правдивість спілкування в мережах), вони, за дослідженнями психологів [13], розумні виконавці, швидко стають дорослими.

Наразі педагогічна громадськість світу, зокрема і України, переймається проблемою розроблення принципів, обґрунтування умов, методів, форм, технологій навчання сучасних

учнів, представників «покоління Z». Вказану особливість організації сучасної педагогічної взаємодії будемо враховувати при розробленні методики розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх предметів закладів П(ПТ)О.

З іншого боку, сучасні цифрові технології змінюють педагогічну діяльність викладача як інструменти, засоби навчання. Їх стрімкий розвиток змінює не тільки життєдіяльність кожної людини, а й педагогічні системи підготовки фахівців, зокрема і в закладі П(ПТ)О. Серед пристроїв і предметів, які нині застосовують викладачі в освітньому процесі, виділяються електронні освітні ресурси, що стрімко витісняють натуральні предмети, репродукції моделі тощо. Під електронними освітніми ресурсами (ЕОР) розуміють «... засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі» [14]. Додамо, що модернізуючи освітній процес, ці сучасні засоби навчання забезпечують змістове наповнення освітнього середовища, надають рівний доступ здобувачам до освіти, до якісних навчально-методичних матеріалів незалежно від місця проживання учасників освітнього процесу та організаційних форм навчання. Електронний довідник, електронний лабораторний практикум, електронний навчальний посібник, електронний підручник, електронний практикум, електронна хрестоматія нині усталено ввійшли в освітню практику, зокрема і при викладанні загальноосвітніх дисциплін. Разом з тим, база ЕОР постійно розвивається, поповнюючись новими зразками сучасних засобів. Наприклад, зараз поширення набуває такий різновид ЕОР як електронний освітній ігровий ресурс, що забезпечує пізнавальну і розвивальну функцію діяльності учня за допомогою ігрових форм.

Наведені різновиди ЕОР, комп'ютерні пристрої і програми разом із інформатизацією процесу підготовки (у тому числі загальноосвітньої) кваліфікованих робітників забезпечують суттєві зміни наявного освітнього простору закладу П(ПТ)О, перетворюючи узвичане навчальне середовище на інформаційно-освітнє. При цьому підтримуємо позицію В. Уманця у тлумаченні вказаного феномену [15, с. 99] : «ІОС професійного навчального закладу – це єдиний інформаційний простір навчального закладу, що забезпечує цілісну підтримку фахової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, комплексний підхід до використання ІКТ у навчально-виховному процесі через професійну та проєктну діяльність, системи інтерактивного зв'язку, перевірки та моніторингу набутих знань та навичок».

Услід за ученими [15; 16] вважаємо, що вкрай важливим компонентом інформаційно-освітнього середовища є електронний навчально-методичний комплекс з дисципліни, що характеризується такою структурою: навчальна програма з дисципліни, завдання для проведення навчальних занять, електронні підручники, що містять теоретичний матеріал, питання й завдання до підсумкової атестації, електронні банки тестів; описи інформаційних засобів і технологій, необхідних для виконання навчальних завдань; методичні вказівки для самостійної роботи студентів тощо.

Варто додати, що за методично грамотного застосування ЕОР суттєво поліпшується організація самостійної роботи учнів, вони можуть: будь-коли у часі, екстериторіально у географічному просторі (що нині у зв'язку з епідемічною ситуацією щодо поширення коронавірусної інфекції COVID-19 дуже актуально) здійснювати доступ до навчально-наукової, технічної, професійної чи іншої інформації; застосувати цифрові технології для моделювання, систематизації, графічного оформлення результатів навчання, статистичного оброблення даних; вчасно отримати консультативну допомогу від педагогів, одногрупників чи консультантів з мережі інтернет; брати активну участь в різноманітних проєктах, інтернет-конкурсах, олімпіадах, дискусіях; тренуватися у виконанні контрольних завдань різного рівня тощо.

Висновки. Отже, задля цілеспрямованого розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін у закладах професійної освіти вартує враховувати такі особливості їх педагогічної діяльності:

– викладачі загальноосвітньої підготовки (6943 особи) посідають друге місце за кількістю педагогічних працівників, проте тут частка жінок найбільша – 74,7 %, що підтверджує гендерну нерівність у професійній освіті;

– освітньо-професійними програмами передбачається одночасне вивчення учнями загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних предметів та залучення вихованців до форм виробничого навчання;

– за системного поєднання усіх видів підготовок зберігається засвоєння учнями визначеного навчальними програмами обсягу природничо-математичних і суспільно-гуманітарних дисциплін та необхідність складання державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО);

– реалізація міжпредметних зв'язків між дисциплінами загальноосвітньої та професійної підготовки здійснюється не повною мірою: за наявними дослідженнями, 95 % викладачів загальноосвітніх дисциплін не володіють знаннями задля здійснення професійної спрямованості змісту свого предмета;

– за даними програми Міжнародного дослідження якості освіти PISA, потенційні вступники до закладів професійної освіти (випускники базової школи) демонструють низьку компетентність із читання та математичну і природничо-наукову компетентності;

– наразі викладачам предметів загальноосвітньої підготовки бракує навково-методичного інструментарію при організації педагогічної взаємодії з представниками «покоління Z», вихованому в онлайн-середовищі;

– освітній процес закладу професійної освіти стає відкритим, що забезпечує будь-коли у часі, екстериторіально у географічному просторі здійснювати доступ до навчально-наукової, технічної, професійної чи іншої інформації та вимагає від педагогічних працівників, зокрема викладачів загальноосвітніх дисциплін, урахування у своїх методиках принципів нової, «цифрової» дидактики.

Результати подальших наукових розвідок будуть присвячені обґрунтуванню та розробленню системи розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти.

Список використаної літератури

1. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року»: схвалено розпорядженням Каб. Міністрів України від 12.06.2019 № 419-р. *Законодавство України* / ВР України: офіц. веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#n8> (дата звернення: 10.07. 2019).

2. Освіта в Україні: виклики та перспективи інформаційно-аналітичний збірник : URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf> (дата звернення: 10.09.2021).

3. Типова базисна структура навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 13.10.2010 р. № 947. URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.2570.0> (дата звернення: 12.09.2021).

4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Верховна Рада України: офіц. веб-портал. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 9.05.2018).

5. Герлянд Т. М. Теоретичні і методичні основи загальноосвітньої підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут проф. техн. освіти НАПН України. Київ, 2021. 585 с.

6. Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика: монографія / М. А. Вайнтрауб та ін. ; за наук. ред. М. А. Вайнтрауб. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2015. 328 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

8. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособ. для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ, и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М. Н. Скаткина. Изд.2-е, перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

9. Короп Т. С. Професійна спрямованість викладання загальноосвітніх предметів у птоз: міфи і реальність : веб-сайт. URL: <https://letgostory.com/ae69Du> (дата звернення: 12.10.2020).

10. Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Гурін Р. С. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. Київ : Знання, 2012. 390 с.

11. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.09.2021).

12. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.

13. Коростіль Л. А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії : веб-сайт. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229 (дата звернення: 12.09.2021).

14. Положення про електронні освітні ресурси. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01 жовтня 2012 року № 1060. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text> (дата звернення: 12.09.2021).

15. Уманець В. О. Формування інформаційно-освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень* : зб. наук. пр. / редкол. : Р. С. Гуревич (голова) та ін. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. Вип. 2. С. 98-102.

16. Кошук О. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії: теорія і методика: монографія. Київ: Компринт, 2018. 596 с.

CURRENT PEDAGOGICAL ACTIVITY FEATURES OF GENERAL EDUCATION SUBJECTS TEACHERS AT THE VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Kabysh Maryna

Candidate of Philological Sciences

Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Introduction. *At the present stage of modernizing the system of higher pedagogical education, the teacher of general education subjects is an active subject of their own personal self-improvement and self-realization. Professional development of a teacher at the Vocational Education Institutions is a continuous process of progressive and humanistic forming personality, which strives for high professional achievements, progressive movement to the highest professional and personal level, which provides a holistic, effective transformation of competency experience by overcoming professional contradictions, lifelong improving professional competence, developing a new quality of professional and pedagogical actions.*

Purpose. *The aim of the article is to study the current features of the pedagogical activities of general education teachers at the Vocational Education Institutions, as well as to determine the features of the use of a set of pedagogical conditions, which have a special role in the educational process.*

Methods. *Theoretical, empirical, statistical methods were used.*

Results. *Educational and professional programmes provide simultaneous students' mastering general education, general technical and special subjects and the involvement of students in the forms of industrial training. With the systematic combination of all types of training, students retain the mastery of the volume of natural sciences and humanities subjects determined by the curriculum and the need to draw up the state final certification in the form of external independent assessment (EIA). The implementation of the interdisciplinary links between the subjects of general education and vocational training is not fully carried out: according to available researches, 95% of teachers of general education subjects do not have the knowledge to implement the professional orientation of the content of their subject. According to the PISA International Quality of Education Survey programme, potential entrants to vocational education institutions (basic school graduates) demonstrate low reading competence and mathematical and science competence. At present, teachers of general education subjects lack scientific and methodological tools in organizing the pedagogical interaction with the representatives of the «generation Z», brought up in the online environment.*

Originality. *The pedagogical conditions developing the pedagogical skills of teachers of general educational subjects training of the professional education institutions were substantiated.*

Conclusion. *Therefore, in order to use the powerful resources of modern digital technologies in the intellectual and professional development of intending skilled workers, pedagogical staff of Vocational Education Institutions, in particular teachers of general education subjects must acquire methods of skillful applying these high-tech teaching aids. These aspects will be included into our further research.*

Key words: *pedagogical skills, professional education, general education, competence, «generation Z», electronic educational resources.*

References

1. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року» [The concept of implementation of state policy in the field of vocational (vocational) education «Modern vocational (vocational) education «for the period up to 2027»]: (2019). Розпорядження Каб. Міністрів України № 419-р. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#n8>. [in Ukrainian].

2. *Osvita v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy informacijnno-analitychnyj zbirnyk* [Education in Ukraine: challenges and prospects information-analytical collection]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva->

konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf. [in Ukrainian].

3. Типова базисна структура навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах [Typical basic structure of curricula for training skilled workers in vocational schools]. (2010). *Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 947* (2010). URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.2570.0>. [in Ukrainian].

4. Про освіту (*Zakon Ukrainy*) [Law of Ukraine «On Education»] № 2145-VIII. (2017). Verkhovna Rada Ukrainy: ofic. veb-portal. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].

5. Gherljand T. M. (2021). Teoretychni i metodychni osnovy zahaljnoosvitnjoji pidgotovky majbutnikh kvalifikovanykh robotnykiv aghrarnogho profilju [Theoretical and methodical bases of general educational preparation of future skilled workers of an agrarian profile]. (*Doctor's thesis*). Kyjiv. [in Ukrainian].

6. Vajntpaub M. A. (Ed.). (2015). Modernizacija zmistu profesijnioji osvity i navchannja: teorija i praktyka [Modernization of the content of professional education and training: theory and practice]. Kyjiv: TOV «NVP Polighrafservis». [in Ukrainian].

7. Kremenj V.Gh. (2008). Encyklopedija osvity [Encyclopedia of Education]. *Akad. ped. nauk Ukrainy*. Kyjiv: Jurinkom Inter. [in Ukrainian].

8. Skatkin M. N. (Ed.). (1982). *Didaktika srednej shkoly: Nekotory'e problemy` sovremennoj didaktiki* [Didactics of secondary school: Some problems of modern didactics]. (2nd ed.). Moskov: Prosveshhenye. [in Russian].

9. Korop T. S. *Profesijna sprjamovanistj vykladannja zahaljnoosvitnikh predmetiv u ptoz: myfy i realnistj* [Professional orientation of teaching general subjects in ptosis: myths and reality]. URL: <https://letgostory.com/ae69Du> [in Ukrainian].

10. Kurljand Z. N., Osypova T. Ju., Ghurin R. S. (2012). *Teorija i metodyka profesijnioji osvity* [Theory and methods of vocational education]. Kyjiv: Znannja. [in Ukrainian].

11. *Koncepcija rozvytku pryrodnycho-matematichnoji osvity (STEM-osvity)* [The concept of development of natural and mathematical education (STEM-education)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>. [in Ukrainian].

12. Mazorchuk M. (Ed.). (2019). *Nacionaljnyj zvit za rezuljtatamy mizhnarodnogho doslidzhennja jakosti osvity PISA-2018* [National report on the results of the international survey on the quality of education PISA-2018]. T. Vakulenko, V. Tereshhenko, Gh. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Ghorokh (ed.). Ukrajinsjkyj centr ocinjuvannja jakosti osvity. Kyjiv: UCOJaO. [in Ukrainian].

13. Korostilj L. A. *Pokolinnja Z: poshuk sposobiv pedaghoghichnoji vzajemodiji* [Generation Z: search for ways of pedagogical interaction]. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229. [in Ukrainian].

14. Polozhennja pro elektronni osvitni resursy [Regulations on electronic educational resources]. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy № 1060*. (2012). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text>. [in Ukrainian].

15. Umanecj V. O. (2012). Formuvannja informacijno-osvitnjogho seredovyssha profesijnio-tekhnichnogho navchaljnogho zakladu [Formation of information and educational environment of vocational school]. *Aktualjni problemy suchasnoji nauky ta naukovykh doslidzen*, (2), 98-102. Vinnycja: TOV firma «Planer», [in Ukrainian].

16. Koshuk O. B. (2018). *Formuvannja profesijnioji kompetentnosti majbutnikh fakhivciv iz aghroinzheneriji: teorija i metodyka* [Formation of professional competence of future specialists in agroengineering: theory and methodology]. Kyjiv: Komprynt. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 27.10.2021 р.

УДК 373.5.016:811.161.2]:51

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-170-181

КАТЕГОРІЯ «МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У МОВНІЙ ОСВІТІ

Артеменко Любов Іванівна

аспірантка кафедри педагогіки

Криворізький державний педагогічний університет

учитель української мови та літератури

Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 90 Криворізької міської ради Дніпропетровської області

e-mail: liubovartemenko7@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6899-5225

У статті з'ясовано проблему математичної компетентності учнів як ключової в навчанні української мови. Проаналізовано наукову літературу щодо визначення поняття «математична компетентність» у різних царинах. Визначено переваги означеної компетентності, які сприяють належному розвитку особистості, яка спроможна аналізувати, математично мислити, логічно формулювати судження, доводити власну думку, будувати зв'язні висловлення, визначати складність проблеми та можливі варіанти її розв'язання, адаптуватися до змін тощо. Уточнено поняття «математична компетентність» та витлумачено нову категорію – «математична компетентність учнів у процесі навчання української мови».

Ключові слова: «математична компетентність», розвиток мовної особистості, здатність

аналізувати, логічне формулювання, судження, доведення власної думки, математична компетентність учнів у процесі навчання української мови.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні передбачають встановлення чітких вимог до випускника школи, який повинен володіти не лише сукупністю знань, умінь та навичок, а й необхідними компетентностями, які забезпечуватимуть ефективне застосування отриманого досвіду й уміле послуговування ним у повсякденному житті. Важливим є те, що набір компетентностей сприяє успішній самореалізації особистості. Відповідно, для здобувачів освіти закономірним є формування ключових компетентностей, потрібних кожному учневі для соціалізації в суспільстві. Ця ідея наскрізно проходить у низці чинних нормативно-правових актів [1; 2; 3; 4], у яких чільне місце посідають такі компетентності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися іноземними мовами; математична, інформаційно-комунікаційна, екологічна, громадянська; інноваційність тощо [3]. У такому поступі навчальна діяльність позитивно впливає на розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, удосконалення знанневих якостей, досягнення очікуваних результатів, формування духовно-морального, культурного, наукового світогляду, який мотивує на ціннісні орієнтації, погляди здобувача освіти, що відповідають запитам суспільства.

Зауважимо, що в умовах компетентної парадигми освіти гостро постає потреба урахування методологічного підґрунтя, яке передбачає опертя на філософські засади, оскільки узагальненому філософському поглядові властиві аргументація, роздуми, сумніви, дискусії. Наука про найзагальніші закони еволюції природи, суспільства та мислення є надійним помічником людині у визначенні сенсу й мети існування, обґрунтуванні пріоритетних цінностей та способів їх визначення. Глибоке усвідомлення практичного життя відбувається через систему знань, використання якої спонукає до передачі умінь і навичок між різними предметними дисциплінами. Особистість має вагомий вплив на відносини, що забезпечують стабільність та гармонізацію політики, культури, економіки, тому дослідження світоглядного вчення про людину як вищу цінність суспільства полягає в ставленні до світу загалом, соціального інституту освіти зокрема.

Нині популяризовано функціонування української мови в усіх сферах життя як інструменту зміцнення державної єдності. Для формування мовної особистості, що відтворює духовне піднесення нації, здійснено низку заходів, що розвивають уміння мислити українською й правильно будувати мовленнєву діяльність, під час якої не лише студіюються літературні норми, але й розвивається творчий потенціал вільно виражати власні думки. Відповідно, чинні програми з української мови [5] побудовані на засадах особистісно зорієнтованого, компетентного та діяльнісного підходів, тісно пов'язаних між собою. Особистісно зорієнтований забезпечує розвиток різнобічних здібностей здобувачів освіти (розкриття індивідуальності кожної дитини, створення умов для розвитку індивіда засобами формування критичності, самостійності, творчості, активності тощо). Компетентнісний підхід спрямований на досягнення інтегральних результатів навчання, якими є загальні (базові й ключові) і спеціальні (предметні) компетентності здобувачів. Діяльнісний скерований на розвиток умінь і життєвих навичок особистості, практичне застосування набутих знань у будь-якій діяльності [3].

Одним із сучасних напрямів докорінного оновлення навчання української мови, які поєднують систему методів, прийомів і засобів, є упровадження в процес засвоєння знань новітніх методик. Такий механізм освітнього процесу позитивно впливає на мовну підготовку учнів та досягнення ними високого рівня володіння українською мовою. Задля комунікативних можливостей, що дозволили б здобувачеві вільно почуватися в навколишньому середовищі, лінгводидакти та вчителі-практики активно впроваджують і поширюють методики та інноваційні технології навчання: інтегровані, ігрові, інтерактивні, мультимедійні, мережеві.

Важливою є організація структури уроку української мови, оскільки чітко продуманий кожний його компонент, правильно дібрані форми, способи й засоби керування процесом впливають на розвиток мовної особистості, яка опановує знання з лексики, граматики, фонетики й орфографії, і формування відповідних навичок. З. Бакум наголошує на тому, що зміст уроку, на якому вчитель ставить за мету сформувати ключову компетентність, має

характеризуватися потужним мотиваційним етапом, аби здобувач усвідомив передовсім практичну значущість запропонованого мовного матеріалу. Роль навчальної мотивації в організації уроку, на думку науковця, важко переоцінити, оскільки в нинішніх умовах збільшується кількість учнів із відсутністю мотивів до отримання якісної освіти [6, с. 229]. Умотивований учитель уміло організовує урок і використовує всі можливості досягнення поставлених завдань. Сукупність технічних обладнань із дидактичним забезпеченням під час занять сприяє підвищенню мотивації, більш ефективному засвоєнню та осмисленню учнями програмового матеріалу, виявленню прогалин, формуванню умінь і практичних навичок.

Підтримка валідації компетентностей, набутих у різних галузевих контекстах, забезпечує ефективність здобування знань і піднесення їх загального розвитку. Запропонований європейцями структурований механізм засвідчує досягнення необхідної мети освіти, концепція якої зумовлює організацію активної взаємодії суб'єкта із суб'єктом [1]. Особлива увага приділяється підвищенню рівня базових знань, умінь і навичок, необхідних для самореалізації індивіда в суспільстві. Це передусім процес удосконалення особистісних якостей і творчого хисту, уміння самостійно вчитися, розв'язувати проблему, удосконалювати навички та манеру поведінки виконувати певну діяльність. Саме тому компетентнісний підхід передбачено в чинних програмах з української мови, уведено як результативну складову до змісту шкільного курсу.

Формування ключових компетентностей у системі мовної освіти з оперттям на численні дослідження науковців світової парадигми, задекларовано в Законі України «Про освіту» [4], Державному стандарті базової середньої освіти [3], Концепції Нової української школи [2], Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [1], Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи [7] та інших нормативно-правових актах.

Ключові компетентності освітніх стандартів, покладені в основу Концепції Нової української школи, у межах якої започатковано створення нової системи вимірювання й оцінювання результатів навчання, ґрунтуються на Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи [7], визначені як такі, що кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування, що здатні забезпечити особисту реалізацію й життєвий успіх протягом усього існування [2, с. 10]. Зауважимо, що кожною з них здобувач освіти оволодіває під час вивчення різних предметів.

Поміж компетентностей, необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності, є математична, що посідає третю позицію після вільного володіння державною мовою й здатності спілкування рідною та іноземними мовами [4]. У Концепції Нової української школи означену компетентність витлумачено як культуру логічного та алгоритмічного мислення; уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для розв'язання прикладних завдань у різних сферах діяльності; здатність до розуміння і використання простих математичних моделей та уміння їх будувати [2, с. 11].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблема формування в учнів загальноосвітніх закладів математичної компетентності наразі посідає одне з чільних місць. Питання її реалізації в процесі навчальної підготовки здобувачів закладів середньої освіти досліджували І. Аллагулова [8], О. Глобін [9], М. Головань [10], Л. Дегтяренко [11], І. Зіненко [12], О. Онопрієнко [13], І. Сафонова [14], Л. Стояніна [15], Н. Тарасенкова [16] та ін. Проте більшу увагу приділено вивченню математичної компетентності під час професійної підготовки фахівців різних спеціальностей: О. Кучерук [17], В. Хом'юк [18], В. Шершнева [19] (інженерна); К. Авраменко [20], С. Раков [21] (педагогічна); О. Петрова [22], В. Плахова [23] (технічна) тощо. Однак, аналізуючи літературу, ми звернули увагу на той факт, що в лінгводидактиці феномен математичної компетентності не вивчено.

Метою статті є з'ясування категорії «математична компетентність», визначення її ролі у навчанні, витлумачення поняття «математична компетентність учнів у процесі навчання української мови».

Виклад основного матеріалу. Оскільки мовна освіта побудована, крім особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів, на компетентнісному, відповідно, мета розглядається

нині в площині формування компетентної, національно свідомої, духовно багатого особистості, здатної до активної життєвої й мовленнєвої діяльності. Відповідно, основним завданням у чинній програмі з української мови [5] є виховання стійкої мотивації й свідомого прагнення до вивчення української мови; формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу й людства загалом; формування у школярів компетентностей комунікативно доцільно й виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування з дотриманням норм українського етикету; ознайомлення з мовною системою й формування на цій основі базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь і навичок; здатності учня до аналізу й оцінки мовних явищ і фактів; формування вмінь розрізняти, аналізувати, класифікувати мовні факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності ситуації та сфери спілкування; працювати з текстом, здійснювати пошук інформації в різноманітних джерелах, використовувати її в самостійно створених висловленнях різних типів, стилів і жанрів.

Тобто учні набувають знання, уміння та навички для вільного володіння мовою, що є інструментом мислення і спілкування. Зазначимо, що роль мовних знань при цьому не зменшується, а навпаки вони є міцним підґрунтям навчання української мови в основній школі. Ознайомлення з мовною системою буде фундаментом базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь і навичок, якими здобувачі доцільно й виправдано користуються в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування з дотриманням норм українського етикету. Отже, знання є засобом особистісного розвитку. Проте задля реалізації обов'язкових результатів навчання ефективно впроваджувати низку ключових компетентностей, що в системі формують уміння розрізняти, аналізувати, класифікувати мовні явища і факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності ситуації та сфери спілкування. Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти [3] усі ключові компетентності однаково важливі, оскільки кожна пов'язана з життям і стосунками людей у суспільстві.

Аналіз наукових праць (З. Бакум, Т. Гнаткович, Н. Голуб, О. Котусенко, М. Пентилюк, Г. Шелехова) засвідчив сукупність чинників, що впливають на виховання мовної особистості. Необхідним компонентом формування комунікативних умінь і навичок як обов'язкова здібність під час пізнавальної діяльності є математичний спосіб мислення, у процесі якого проявляються гнучкість, просторова уява, вміння знаходити головне, доведеність судження, логічність викладу власної думки, чіткість та лаконічність мовлення та ін. З нашого погляду, розвиток та застосування математичного мислення допоможе під час розв'язання різного типу завдань. Це значить, що під час навчання української мови виникає потреба у формуванні математичної компетентності учнів.

Огляд літератури з досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати про відсутність організації формування математичної компетентності на уроках української мови, оскільки більшість педагогів визначають її як досвід та індивідуальні здібності здобувача, його мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим та відповідальним ставленням до справи в математичній освіті. С. Раков вважає, що ядром математичної компетентності є математична грамотність [21, с. 3]. О. Кучерук та Т. Кисіль у сфері інженерії програмного забезпечення стверджують, що формування її значною мірою відбувається в процесі математичної діяльності, зокрема під час розв'язання різноманітних задач [17, с. 157]. Проте вимоги до обов'язкового упровадження математичної компетентності є однаково важливими для всіх галузей, оскільки знання з певної царини проектує здатність та готовність застосовувати математичний спосіб мислення (логічне та просторове), використовувати формули, моделі, графіки, схеми під час пояснень, визначати проблеми та робити висновок, заснований на доказах. Усе сказане підтверджує, що необхідним на уроках української мови є розвиток означеної компетентності як ключової.

Л. Кудрявцев зазначає, що математична підготовка – важливий чинник, який забезпечує готовність людини до неперервної освіти та самоосвіти в будь-яких галузях людської

діяльності. Математичну компетентність називає інтегративною особистісною якістю, заснованою на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність здобувача здійснювати професійну діяльність [24, с. 87]. І. Зіненко наголошує на тому, що математика є необхідним підґрунтям усіх творчих професій, дає змогу людині орієнтуватися в навколишньому середовищі [12, с. 167]. Цінною для нашого дослідження є ідея О. Онопрієнко, яка уналежнює математичну компетентність до метапредметної, оскільки вважає, що засобами математики формуються елементи ключових компетентностей, наприклад: здатність критично мислити, знаходити різні способи для розв'язування навчальної задачі, складати алгоритм виконання дій, розподіляти час у роботі (уміння вчитися); аналізувати та відбирати потрібні для розв'язування задач дані чи інформацію, застосовувати інформаційні та телекомунікаційні технології для виконання творчих завдань (ІКТ); будувати зв'язні висловлення з використанням математичної термінології (комунікативна); працювати і взаємодіяти в групі чи команді (соціальна) тощо [13, с. 5].

О. Глобін підкреслює, що математична компетентність формується й розвивається в учнів упродовж усього періоду навчання в школі не лише на уроках математики, а й інших предметів. Водночас на кожному з освітніх ступенів у здобувачів, залежно від змін вікових та особистісних особливостей, її складники набувають різної пріоритетності [9, с. 44]. Підтримуємо позицію автора, що поєднання математичних знань, умінь і досвіду, яке забезпечує успішне розв'язання різноманітних завдань, притаманне учням основної школи. У старших класах до цього додається й, з рештою, виходить на провідні позиції оволодіння учнями більш загальними математичними вміннями та якостями, до складу яких уналежнено математичне мислення, математична аргументація, постановка математичної проблеми, математичне моделювання, використання математичної мови, комунікативні вміння, застосування сучасних інформаційних технологій.

Про математичну компетентність йдеться в Державному стандарті базової середньої освіти [3], визначено як таку, що передбачає здатність розвивати й застосовувати математичне мислення для розв'язання широкого спектру проблем у повсякденному житті; моделювання процесів і ситуацій із застосуванням математичного апарату; усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому й суспільному житті. У вимогах до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувача означену компетентність прописано в усіх галузевих сферах. Компетентнісний потенціал мовно-літературної полягає в з'ясуванні об'єктивного зв'язку між дією та наслідком, умінні зосереджувати увагу й наголошувати на основному, логічно обґрунтовувати думки, висловлювати судження, для пошуку різноманітних способів розв'язання комунікативних завдань використовувати наочні зображення.

Сутність навчання української мови в закладах загальної освіти полягає в тому, що знання мають бути інструментом у розв'язанні життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, соціалізації учнів, успішного професійного становлення та облаштування особистого життя. У чинній програмі з української мови, затвердженою Міністерством освіти і науки України, можливість предмета у формуванні математичної компетентності витлумачують як уміння оперувати абстрактними поняттями; виокремлювати головну й другорядну інформацію; установлювати причинно-наслідкові зв'язки; чітко характеризувати визначення та будувати гіпотези; формулювати тезу й добирати аргументи; перетворювати інформацію з однієї форми в іншу (схему, таблицю, діаграму); доцільно й правильно використовувати в мовленні числівники [5]. Отже, питання формування математичної компетентності стає актуальним у підготовці компетентного мовця, який зможе висловлюватися точно, логічно й послідовно, а також практично застосовувати набуті знання, вміння та навички в повсякденному житті.

З огляду на порушену проблему обґрунтуємо більш докладно поняття «математична компетентність» у контексті підготовки учня в системі освіти. У Рекомендаціях Європейського парламенту й Європейської Ради математичну компетентність визначено як здатність розвивати й застосовувати математичне мислення задля розв'язання різних завдань у

повсякденних ситуаціях. З опертям на адекватне оволодіння числами, акцент зробимо на процесі й активності, а також на знаннях. Зміст математичної компетентності передбачає – різною мірою – здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (логічне та просторове) та викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми) [7].

Міжнародні дослідження PISA основних загальноосвітніх досягнень учнів фіксують математичну компетентність як поєднання знань, умінь, досвіду і здібностей людини, що забезпечують успішне розв'язання різних проблем і вимагають використання знань з галузі математики [25, с. 22]. Технологія оцінювання перевіряє здатність використовувати математичні знання в умовах, які вимагають логічного підходу та математичної інтуїції. Експерти проєкту оперують таким поняттям, як «математична грамотність», що визначається природним хистом людини послуговатися знаннями з галузі математики для обґрунтування особистого вибору рішення під час обставин, які склалися.

Пуало Абрантес, директор Департаменту базової освіти, цитуючи NCTM, зазначав, що означене поняття в минулому столітті називалось математичною силою, яка охоплює не тільки здатність досліджувати, здогадуватися та міркувати логічно; розв'язувати нестандартні проблеми; спілкуватися про математику й через неї; пов'язувати математичні ідеї з іншою інтелектуальною діяльністю, а й передбачає розвиток особистої упевненості в собі та схильність до пошуку оцінки, використання кількісної та просторової інформації під час розв'язання проблем і прийнятті рішень. Підкреслював, що гнучкість, наполегливість, зацікавленість учнів та винахідливість, прописані в документі, також впливають на реалізацію математичної сили [26, с. 95].

На думку С. Ракова, математична компетентність є ядром математичної грамотності, що поєднує вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень. Дослідник також зазначає, що математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, які набуваються математичними вміннями: математичним мисленням, аргументуванням, математичним моделюванням; постановкою та розв'язуванням математичних задач, презентація даних; оперуванням математичними конструкціями; математичним спілкуванням; використанням математичних інструментів [21, с. 3].

І. Зіненко вважає математичну компетентність однією з провідних суперкомпетентностей, оволодіння якою дозволяє розв'язувати різні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному та особистому житті, та визначає її як особистісну якість, що поєднує в собі математичну грамотність і досвід самостійної математичної діяльності й сприяє їх подальшому вдосконаленню, засвідчуючи в такий спосіб про інтелектуальні, дослідницькі та творчі вміння учнів [12, с. 167, 173].

Розглядаючи сутність математичної компетентності, що поєднує як галузеві, так і предметні компетентності разом, напрями їх набуття учнями, Л. Дегтяренко дає таке визначення: математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [11, с. 2].

У працях І. Сафонові ґрунтовно проаналізовано різні підходи до тлумачення поняття «математична компетентність», де кожне з поданих означень переплітається одне з одним та по-своєму з'ясовують його зміст. За основу дефініції визначено вміння в реальному житті будувати математичну модель, досліджувати її методами математики. Також розглянуто різноманітні розумові процеси, інтелектуальні й практичні вміння у формуванні математичної компетентності [14, с. 55].

М. Головань математичну компетентність тлумачить як інтегративне утворення особистості, що поєднує математичні та загальнонавчальні знання, вміння, навички, досвід математичної та загальнонавчальної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних

життєвих ситуаціях і потребують використання математичних методів розв'язання, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності [10, с. 38]. Таку ж думку поділяють К. Авраменко та Н. Михайличенко, підкреслюючи особливу її роль в учнів щодо інтелектуального розвитку особистості, формуванні абстрактного мислення, здатності до самооцінки і саморефлексії [20, с. 294]. Н. Тарасенкова та В. Кірман надають більш широке тлумачення математичної компетентності, розглядають її з позицій проектування на можливу діяльність, зокрема, теоретичну. На думку дослідників, інтелектуальна освіченість учня можлива за умови розвитку математичної грамотності, що є основою означеної компетентності [16, с. 3].

Формування математичної компетентності старшокласників як один з ефективних засобів залучення до методів наукового пізнання, спрямованих на оволодіння загальними логічними прийомами мислення (індукція, дедукція, аналіз, синтез, аналогія, узагальнення, абстрагування, конкретизація), необхідними як у професії, так і в повсякденній діяльності, будь це звичайне міркування або складний процес висунення гіпотез, є предметом дослідження дисертації І. Аллагулової. Математична компетентність як особистісна якість, на її думку, свідчить про розвиток інтелектуальних, дослідницьких і творчих умінь здобувача освіти, сприяє їх подальшому вдосконаленню в старших класах. Поняття «математична компетентність старшокласника» авторка розуміє як особистісну якість суб'єкта, що характеризується математичною грамотністю й досвідом самостійної математичної діяльності, готовністю застосовувати їх у новій ситуації, спрямованістю на саморозвиток. Формування означеної компетентності здобувача є одним з ефективних засобів залучення його до наукового пізнання, оскільки зосереджено на оволодінні загальними логічними прийомами мислення (індукція, дедукція, аналіз, синтез, аналогія, узагальнення, абстрагування, конкретизація), необхідними як у будь-якій професії, так і в повсякденній діяльності, у формі звичайного міркування чи складного процесу висунення гіпотез. [8, с. 20].

У визначенні педагога загальноосвітнього закладу Л. Стояніної математична компетентність розглядається як поєднання математичних знань, умінь, досвіду та здібностей людини, які забезпечують успішне розв'язування різноманітних проблем, що потребують застосування математики. При цьому мають на увазі не конкретні математичні вміння, а більш загальні, що передбачають математичне мислення, математичну аргументацію, постановку та розв'язання математичної проблеми, математичне моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій, комунікативні вміння [15, с. 61].

Поняття «математична компетентність» широко вивчено й у професійній підготовці здобувачів освіти. Характеризується науковцями як глибока обізнаність особистості в предметній галузі знань, досвід якої спрямований на перспективність у роботі, а також відкритої до динамічного збагачення й здатної досягти значних результатів і якості в математичній діяльності. Різні аспекти визначення й формування знайшли відображення в працях українських та зарубіжних дослідників. О. Петрова математичну компетентність майбутнього спеціаліста технічного профілю визначає як цілісне утворення особистості, що відображає готовність до вивчення дисциплін, які вимагають математичної підготовки, а також здатність використовувати свої математичні знання для розв'язання різного роду практичних та теоретичних проблем і завдань, які трапляються у своїй професійній діяльності [22]. В. Плахова під математичною компетентністю здобувачів освіти технічних закладів вищої освіти розуміє здібність студентів, що дозволяє їм застосовувати систему засвоєних математичних знань, умінь і навичок як у розв'язанні математичних задач, так і в дослідженні математичних моделей професійних завдань, що складає вміння логічно мислити, оцінювати, обирати та використовувати інформацію, самостійно приймати рішення [23, с. 11]. В. Шершнева під математичною компетентністю розуміє інтегративну динамічну властивість особистості, що характеризує її здатність та готовність використовувати у професійній діяльності методи математичного моделювання [19, с. 7]. Розвиткові такої компетентності сприятиме комплекс професійно зорієнтованих математичних завдань, які потрібно застосовувати на лекціях, практичних заняттях, самостійній роботі здобувачів освіти.

В. Хом'юк витлумачує математичну компетентність як одну із сутнісних характеристик особистості, яка виявляється в професійній діяльності здатністю самостійно, вільно володіти математичним інструментарієм, здатністю до моделювання технологічного процесу, умінням знаходити нестандартні рішення в нових ситуаціях, умінням спрогнозувати й оцінити характер і хід змін у галузі, у якій працює фахівець [18, с. 214].

Отже, у прийнятих термінах щодо формування математичної компетентності використовуються такі математичні здібності, як: уміння та навички; математичне та логічне мислення; математична грамотність; математична підготовка; досвід самостійної математичної діяльності, які спрямовують розумовий процес на змістовий аналіз проблеми, виокремлення головного, оцінювання та самоконтролю, рефлексії тощо. Людина повинна мати навички застосовувати основні математичні принципи й процеси в повсякденному житті. Відповідно, мусить міркувати математично, розуміти математичні докази та спілкуватись математичною мовою, використовуючи допоміжні засоби (статистичні дані, графіки та ін.) Позитивне ставлення виявляється на повазі до істини та готовності пошуку причини й оцінюванні її достовірності.

З огляду на сказане уточнимо поняття «математична компетентність» – притаманні людині математичні навички та уміння, здобуті за допомогою знань у процесі навчання, що надають їй унікальну можливість знаходити через застосування законів математики й логіки істинно правильні рішення в думках, помислах, діях та втілювати їх на практиці для повноцінної самореалізації в суспільстві.

Складність сформульованої проблеми засвідчує, що в лінгводидактиці категорія «математична компетентність» дотепер залишається не дослідженою. Математичну компетентність розглядаємо як одну з ключових у процесі навчання української мови. Формування означеної компетентності – складний процес розвитку особистості математичними методами. Коли учень освіти набуває здатності розвивати логічні, алгоритмічні прийоми математичного мислення як важливих складників під час оброблення й аналізу інформації, побудови власної думки, аргументації, підтвердженої низкою доказів. Це розумова дія застосування математичної грамотності для маніпулювання абстрактними поняттями, побудови певної моделі суджень.

У методичній літературі відсутнє тлумачення категорії «математична компетентність учнів під час навчання української мови». Узагальнюючи розглянуті визначення та аспекти математичної компетентності, затверджені Концепцією Нової української школи, Державним стандартом базової середньої освіти, програмою з української мови та досліджені фахівцями різних галузей, пропонуємо формулювання визначення математичної компетентності учнів у процесі навчання української мови як набуті за допомогою знань математичні навички та уміння, що надають учням унікальної можливості вивчати норми сучасної української літературної мови засобами логічного, алгоритмічного, критичного мислення задля правильного їх застосування під час мовленнєвої діяльності.

Висновки. Компетентнісний підхід на відміну від твердження «знання–уміння–навички» передбачає демонстрацію результату освіти з акцентом на те, як потрібно знати і вміти (компетентність) задля чого потрібно знати і вміти. Оскільки завдання мовної освіти спрямовано на практичне використання засвоєних знань із лінгвістичної теорії, то основним наслідком таких зусиль має бути соціально адаптований здібний учень, здатний та готовий ефективно виконувати діяльність, здобувати й оперувати інформацією, приймати обмірковані рішення, плідно та продуктивно взаємодіяти з людьми. Обізнаність мовної системи, опанування її засобами уможливорює генерування власних думок, тлумачення чужого мовлення, забезпечення зворотнього зв'язку в комунікуванні. Успішному спілкуванню допомагають знання, уміння та навички здобувача, отримані під час навчання української мови. Організація освітнього процесу на основі компетентнісного підходу сприяє ефективним результатам засвоєння учнями навчального матеріалу. Відповідно, школа є основою для розвитку компетентностей, необхідних задля виваженого прийняття рішень, свідомого життєвого вибору, діяльності та самореалізації.

Формування математичної компетентності має вагомe значення у зв'язку з упровадженням математичних методів в інші науки, галузі знання і сфери діяльності людини. У науковій літературі спостерігається плюралізм думок щодо визначення сутності математичної компетентності. Дослідники розглядають означену компетентність як здібність, властивість, якість людини, які відносять саме до математичної освіти. Відсутність наукових праць, присвячених упровадженню математичної компетентності в навчанні української мови, засвідчує обмеженість розгляду такого питання в лінгводидактиці. Це ускладнює обґрунтування змісту визначення математичної компетентності учнів у процесі навчання української мови як базового поняття. З урахуванням аналізу низки праць, теоретично вмотивовано дефініцію поняття «математична компетентність учнів у процесі навчання української мови».

Подальші наукові розвідки з окресленої проблематики будуть спрямовані на виокремлення структурних складників формування математичної компетентності здобувачів у процесі навчання української мови.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Концепція Нової української школи: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 16 серпня 2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20s erednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 30.01.2021).
3. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти: Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 31.01.2021).
4. Про освіту : Закон України від 07.09.2021 р. № 2145-VIII: станом на 02.10.2021. *Голос України*. 2021. 01 жовтня (№187). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 30.01.2021).
5. Українська мова. 5–9 класи : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 01.02.2021).
6. Бакум З. П., Пальчикова О. О. Формування ключової компетентності «Спілкування іноземними мовами» учнів старшої школи на уроках української словесності під час навчання фразеології. *Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету* : зб. наук. праць. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2020. Вип. 21. С. 225–242.
7. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2018. Issue 61. P. 1–13. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2018:189:TOC> (дата звернення: 20.10.2021).
8. Аллагулова И. Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2007. 190 с.
9. Глобін О. Наступність у формуванні математичної компетентності учнів основної та старшої школи. *Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи* : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Одеса, 15–16 вересня 2016 р.). Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2016. С. 44–46.
10. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*. 2014. № 1. С. 35–39.
11. Дегтяренко, Л. І. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. № 2. 2009. URL: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2008/08_02dlifmk.pdf (дата звернення: 09.02.2021).
12. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн.* Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. № 2. С. 165–174.
13. Онопрієнко О. Предметна математична компетентність як дидактична категорія. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84273723.pdf> (дата звернення: 09.02.2021).
14. Сафонова І. Я. Компетентнісний підхід до навчання математики старшокласників: збірник наукових праць. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 21. С. 53–57.
15. Стояніна Л. О. Шляхи формування математичної компетентності учня. *International Scientific and Practical Conference World science. ROST*, 2018. Т. 4, № 2 (30). С. 60–63.
16. Тарасенкова Н. А., Кірман В. К. Зміст і структура математичної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Математика в школі*. 2008. № 6. С. 3–9.
17. Кучерук О. Я., Кисіль Т. М. Прикладні задачі в процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів. *Науковий вісник Льотної академії. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Кропивницький, 2019. Вип. 5. С. 155–160.
18. Хом'юк В. В. Математична компетентність майбутнього інженера: аналіз феномену. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 3 (37). С. 211–217.

19. Шершнева В. А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Красноярск, 2011. 45 с.
20. Авраменко К. Б., Михайличенко Н. М. Формування математичної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Молодий вчений*. 2017. № 9 (49). С. 293–296. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9/66.pdf> (дата звернення: 08.02.2021).
21. Раков С. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти. *Математика в школі*. 2007. № 5. С. 2–7.
22. Петрова Е. М. Понятие «математическая компетентность будущего специалиста технического профиля» в контексте компетентностного подхода. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 1. URL: www.science-education.ru/101-5504 (дата звернення: 08.02.2021).
23. Плахова В. Г. Формирование математической компетентности у студентов технических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Пенза, 2009. 17 с.
24. Кудрявцев Л. Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания. М. : Физматлит, 2008. 434 с.
25. Основные результаты международного исследования образовательных достижений 15-летних обучающихся PISA-2012. / А. Култуманова, Г. Бердибаева, Б. Картпаев, И. Иманбек, К. Шарбанова, М. Рахимова, Ж. Жумабаева, З. Пирнепесова, Б. Окенова, А. Увалиева. Астана : НЦОСО, 2013. 283 с.
26. Abrantes P. Mathematical competence for all : options, implications and obstacles. *Quadrante*, 2003. Vol. 12. № 2. P. 95–110. URL: <https://doi.org/10.48489/quadrante.22763> (дата звернення: 20.02.2021).

CATEGORY «MATHEMATICAL COMPETENCE» IN LANGUAGE EDUCATION

Artemenko Liubov

Postgraduate student at the Department of Pedagogy
Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Ukrainian language and literature teacher

Kryvyi Rih Comprehensive School of I-III levels № 90 of the Kryvyi Rih City Council in Dnipropetrovsk region

Introduction. *Current trends in Ukrainian education provide for clear requirements for school graduates, who must have not only a set of knowledge, skills and abilities, but also the necessary competencies that will ensure the effective application of experience and skillful service in everyday life. It is important that the set of competencies contributes to the successful self-realization of the individual. Accordingly, it is natural for students to form the key competencies needed by each student to socialize in society. This idea is pervasive in a number of current regulations, in which the following competencies occupy a prominent place: fluency in the state language; ability to communicate in foreign languages; mathematical, information and communication, environmental, civil; innovation, etc. In this progress, educational activities have a positive effect on the development of intellectual and creative abilities, improving knowledge, achieving expected results, forming a spiritual, moral, cultural, scientific worldview, which motivates the values, views of the learner that meet the demands of society.*

Purpose. *The purpose of the article is to clarify the category «mathematical competence» to determine its role in learning, to interpret the concept of «mathematical competence of students in the process of learning the Ukrainian language».*

Methods. *The following scientific research methods were used: empirical (a description to clarify the concept of mathematical competence), theoretical (analysis and generalization of philosophical, pedagogical, methodological sources for the implementation of this competence in various fields), which allowed to formulate the concept of «mathematical competence of students in the process of learning the Ukrainian language».*

Results. *The study indicate that in linguodidactics the category «mathematical competence» still remains unexplored. The author considers mathematical competence as one of the key ones in the process of learning the Ukrainian language. The developing of this competence is a complex process of personality development by mathematical methods. When a student acquires the ability to develop logical, algorithmic techniques of mathematical thinking as important components in the processing and analysis of information, he is able to build his own opinion, arguments, supported by a number of proofs. This is a mental action of using mathematical literacy to manipulate abstract concepts, to build a certain model of judgments. Note that in the methodological literature there is no interpretation of the category «mathematical competence of students in learning the Ukrainian language».*

Originality. Having considered various aspects, the article clarifies the concept of «mathematical competence»: a person's innate mathematical skills and abilities acquired through knowledge in the learning process, which give a unique opportunity to find, using the laws of mathematics and logic, true solutions in thoughts, actions and implement them in practice for full self-realization in society.

Summarizing the considered definitions and aspects of mathematical competence, approved by the Concept of the New Ukrainian School, the State Standard of Basic Secondary Education, the Ukrainian language program and studied by specialists in various fields, the author of the article proposes a formulation of mathematical competence in the process of learning Ukrainian, which give students a unique opportunity to study the standards of modern Ukrainian literary language by means of logical, algorithmic, critical thinking for their correct application during speech activity.

Conclusion. The formation of mathematical competence is important in connection with the introduction of mathematical methods in other sciences, fields of knowledge and areas of human activity. In the scientific literature there is a pluralism of opinions on the definition of the essence of mathematical competence. Researchers consider the specified competence as ability, property, quality of the person which carry to mathematical education. The lack of scientific works devoted to the introduction of mathematical competence in the teaching of the Ukrainian language indicates the limited consideration of such an issue in linguodidactics. This complicates the substantiation of the content of determining the mathematical competence of students in the process of learning the Ukrainian language as a basic concept. Taking the analysis of a number of works into account, the definition of the concept «mathematical competence of students in the process of learning the Ukrainian language» is theoretically motivated.

Further scientific research on the outlined issues will be aimed at identifying the structural components of the formation of mathematical competence of applicants in the process of learning the Ukrainian language.

Key words: «mathematical competence», development of language personality, ability to analyze, logical formulation, judgments, proof of one's own opinion, mathematical competence of students in the process of learning the Ukrainian language.

References

1. Nikolayeva, S. Yu. (Scien. edit.). (2003). *Zagalnoyevropejski rekomendaciyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, ocynuyannya* [Pan-European recommendations for language education: study, teaching, assessment]. Kyiv : Lenvit. [in Ukrainian].
2. Grishchenko Michael (Gen. edit.) (2016). *Koncepciya Novoyi ukrayinskoyi shkoly* [The concept of the New Ukrainian school]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
3. *Resolution on some issues of state standards of complete general secondary education № 898 (2020)*. [Postanova pro deyaki pytannya derzhavnyx standartiv povnoyi zagalnoyi serednoyi osvity]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. *Pro osvitu* (Zakon Ukrayiny) № 2145-VIII (2021). [Law of Ukraine «On Education»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> [in Ukrainian].
5. Shelekhova, G. T., Golub, N. B., Novoselova, V. I., Sidorenko, V. V., Tarasenko, O. O., Usatenko, G. O., Operachuk, O. P., Melnik, M. M., Tkachova, G. V., Glazova, O. P., Panasenko, N. M. (2017). *Ukrayinska mova. 5–9 klasy: programa dlya zagalnoosvitnix navchalnyx zakladiv* [Ukrainian language. Grades 5–9 : program for secondary schools]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
6. Bakum, Z. P., Palchikova, O. O. (2020). Formuvannya klyuchovoyi kompetentnosti «Spilkuvannya inozemnyimi movamy» uchniv starshoyi shkoly na urokax ukrayinskoyi slovesnosti pid chas navchannya frazeologiyi [Formation of key competence «Communication in foreign languages» of high school students in the lessons of Ukrainian literature during the teaching of phraseology]. *Filologichni studiyi : Naukovyj visnyk Kryvorizkogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu : zb. nauk. pracz*, (21), 225–242. [in Ukrainian].
7. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, (2018). (61), 1–13. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2018:189:TOC>
8. Allagulova, I. N. (2007). *Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti starsheklassnika v obrazovatel'nom processe* [Formation of mathematical competence of a senior pupil in the educational process] (*Unpublished candidate's ped. sciences dissertation*). Orenburg state pedagogical university. Orenburg. [in Russian].
9. Globin, O. (2016). *Nastupnist u formuvanni matematychnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi ta starshoyi shkoly* [Continuity in the formation of mathematical competence of primary and secondary school students]. *Realizaciya*

nastupnosti v matematychnij osviti: realiyi ta perspektyvy : zb. nauk. pracz za materialamy Vseukrayinskoj naukovopraktychnoyi konferenciji (pp. 44–47). Odesa : Pivdenoukrajinskyj nacionalnyj pedagogichnyj universytet imeni K. D. Ushynskogo. [in Ukrainian].

10. Golovan, M. S. (2014). Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura [Mathematical competence: essence and structure]. *Naukovyj visnyk Sxidnoevropejskogo nacionalnogo universytetu*, (1), 35–39. [in Ukrainian].

11. Degtyarenko, L. I. (2009). Formuvannya matematychnyx kompetentnostej vypuskyka shkoly yak misiya matematychnoyi osvity [Formation of mathematical competencies of a school graduate as a mission of mathematical education]. *Naukovyj visnyk Melitopol's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Seriya: Pedagogika*, (2). Retrieved from http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2008/08_02dlifmk.pdf [in Ukrainian].

12. Zinenko, I. M. (2009). Vy`znachennya struktury` matematy`chnoyi kompetentnosti uchniv starshogo shkil'nogo viku [Determining the structure of mathematical competence of high school students. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: sciences. magazine]. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni texnologiyi : nauk. zhurn.* (2), 165–174. [in Ukrainian].

13. Onoprienko, O. V. (2016). Predmetna matematy`chna kompetentnist` yak dy`dakty`chna kategoriya. [Subject mathematical competence as a didactic category]. *Pochatkova shkola – Primary school*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/84273723.pdf> [in Ukrainian].

14. Safonova, I. Ya. (2014). Kompetentnisnij pidxid do navchannya matematy`ky` starshoklasny`kiv: zbirny`k naukovy`x pracz` [Competence approach to teaching mathematics to high school students: a collection of scientific papers]. *Pedagogichna osvita: Teoriya i prakty`ka. Psy`xologiya. Pedagogika*, 21, 53–57. [in Ukrainian].

15. Stoyanina, L. O. (2018). Shlyaxy` formuvannya matematy`chnoyi kompetentnosti uchnya [Ways of forming mathematical competence of the student]. *Scientific and Practical Conference World science*, 4, 2 (30), 60–63. [in Ukrainian].

16. Tarasenkova, N. A., Kirman, V. K. (2008). Zmist i struktura matematy`chnoyi kompetentnosti uchniv zagal'noosvitnix navchal'ny`x zakladiv [Content and structure of mathematical competence of students of secondary schools]. *Matematy`ka v shkoli*, (6), 3–9. [in Ukrainian].

17. Kucheruk, O. Ya., Kysil, T. M. (2019). Pry`kladni zadachi v procesi formuvannya matematy`chnoyi kompetentnosti majbutnix inzheneriv-programistiv [Applied problems in the process of formation of mathematical competence of future software engineers]. *Naukovyj visnyk L`otnoyi akademiyi. Pedagogichni nauky` : zb. nauk. pr. Kropy`vny`cz`ky`j*, (5), 155–160. [in Ukrainian].

18. Khomyuk, V. V. (2014). Matematy`chna kompetentnist` majbutn`ogo inzhenera: analiz fenomenu [Mathematical competence of the future engineer: analysis of the phenomenon]. *Pedagogichni nauky` : teoriya, istoriya, innovacijni texnologiyi*, 3 (37), 211–217. [in Ukrainian].

19. Shershneva, V. A. (2011). *Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti studentov inzhenerenogo vuza na osnove poliparadigmalnogo podhoda* [Formation of mathematical competence of students of engineering high school on the basis of the polyparadigmatic approach] (*Abstract candidate's ped. sciences dissertation*). Siberian Federal University. Krasnojarsk. [in Russian].

20. Avramenko, K. B., Mykhailychenko, N. M. (2017). Formuvannya matematy`chnoyi kompetentnosti u profesijnij pidgotovci majbutnix uchy`teliv pochatkovoyi shkoly` [Formation of mathematical competence in the training of future primary school teachers]. *Molodyj vcheny`j*, 9 (49), 293–296. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9/66.pdf> [in Ukrainian].

21. Rakov, S. (2007). Formuvannya matematy`chny`x kompetentnostej vy`puskny`ka shkoly` yak misiya matematy`chnoyi osvity` [Formation of mathematical competencies of a school graduate as a mission of mathematical education]. *Matematy`ka v shkoli*, (5), 2–7. [in Ukrainian].

22. Petrova, E. M. (2012). Ponjatie «matematicheskaja kompetentnost' budushhego specialista tehničeskogo profilja» v kontekste kompetentnostnogo podhoda [The concept of «mathematical competence of the future specialist of the technical profile» in the context of the competence approach]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, (1), 127. Retrieved from www.science-education.ru/101-5504 [in Russian].

23. Plakhova, V. G. (2009). *Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti u studentov tehničeskix vuzov*. [Formation of mathematical competence at students of technical high schools] (*Abstract candidate's ped. sciences dissertation*). Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evsevieva. Saransk. [in Russian].

24. Kudryavtsev, L. D. (2008). *Mysli o sovremennoj matematike i metodike ee prepodavanija* [Thoughts on modern mathematics and methods of its teaching]. Moskva. : Fizmatlit. [in Russian].

25. Kultumanova, A., Berdibaeva, G., Kartpaev, B., Imanbek, I., Sharbanova, K., Rakhimova, M., Zhumabaeva, J., Pirnepesova, Z., Okenova, B., Uvalieva, A. (2013). *Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija obrazovatel'nyh dostizhenij 15-letnih obuchajushhihsja PISA-2012* [Example of newspaper articles: The main results of the international study of educational achievements of 15-year-old students PISA-2012]. Astana : NCOSO. [in Russian].

26. Abrantes, P. (2003). Mathematical competence for all: options, implications and obstacles. *Quadrante*, 12 (2), 95–110. Retrieved from <https://doi.org/10.48489/quadrante.22763>

Отримано редакцією 22.11.2021 р.

УДК 378\748;168;7

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-182-190

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Пісняк Валентина Степанівна

аспірантка, викладачка кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі
факультету початкової освіти

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

e-mail: valyapisnyak70@gmail.com

ORCID ID: 0000-7833-9192

У статті презентовано авторське бачення педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. Резюмовано, що розроблена в межах дослідження модель – це органічна впорядкованість мети, змісту і технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. Узгодження всіх її компонентів спрямовано на створення спеціальних умов для досягнення кінцевого результату – готовності майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії, що підпорядковується системі дидактичних вимог. До педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії віднесено такі фактори: забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії; поєднання інноваційних і традиційних методів у професійній підготовці майбутніх педагогів для підвищення рівня готовності застосовувати набуті знання у процесі формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії; розширення діапазону професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи засобами проєктних технологій; організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

Ключові слова: модель, структурно-функціональна модель, педагогічні умови, майбутні учителі початкової школи, трудові компетентності, молодші школярі, освітня інклюзія.

Постановка проблеми. В умовах постійних змін тенденцій економічного та соціального формування держави триває пошук найбільш оптимальних моделей безперервного формування особистості майбутнього учителя початкової школи. Сьогодні професіонал відіграє важливу соціальну роль як фахівець з високим рівнем знань, умінь і навичок у певній галузі, зокрема веде мову про інклюзивну освіту. Він зобов'язаний постійно самовдосконалюватися, підвищувати свою професійну майстерність, досягати власних вершин у становленні як кваліфікованого представника обраного ним фаху. Тому сьогодні серед завдань вищої школи виокремлюється необхідність формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії.

На етапі реформування сучасної вищої школи в педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем і підвищення ефективності освітнього процесу, одним з аспектів, що викликають найбільший інтерес, є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, які забезпечують успішність професійного навчання. Припускаємо, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи готовності до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії має відбуватися за наявності таких педагогічних умов, які повинні враховувати кінцеву мету навчання у ЗВО – формування готовності до майбутньої фахової діяльності, що у своїй структурі містить не тільки професійно важливі якості й уміння, але й спрямованість студента на самовдосконалення.

Разом з тим, вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії передбачало застосування методу конструювання (моделювання) структурно-логічної схеми моделі, що відтворює передбачуваний процес.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчує доцільність теоретичного

обґрунтування педагогічних умов та структурно-функціональної моделі досліджуваного педагогічного явища чи процесу. Так, наприклад К. Бовкуш [1], розробив модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. Тоді як Ю. Бойчук [2] вивчав загальні концептуальні аспекти моделювання процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я. Своєю чергою І. Демченко [3] виокремив теоретичні і методичні засади моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [3]. У напрацюваннях О. Кучерук [4], З. Ленів [5], А. Міненко [6], І. Оралканової [7], Н. Федорової [8], В. Хитрюк [9], Ю. Шумиловської [10] відображено методологічні засади створення моделей професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії. Разом з тим питання розробки педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи готовності до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії не знайшло належного відображення в сучасній науковій літературі.

Тому **метою** статті є презентування результатів дослідницьких дій у напрямі виокремлення педагогічних умов та проектування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії.

Виклад основного матеріалу. Метод моделювання відіграє одну з ключових ролей у здійсненні системного аналізу будь-якої освітньої системи, оскільки дає змогу представляти і трансформувати об'єкти, явища, процеси, оперувати ними, визначати стійкі властивості, виокремлювати їхні сутнісні аспекти та піддавати їх серйозному логічному аналізу.

Основні ідеї педагогічного моделювання представлені, як резюмує І. Оралканова [7], у дослідженнях В. Ягупова, В. Ясвина, Є. Юдината ін. Педагогічне моделювання у загальному розумінні тлумачать як розробку цілей створення педагогічних систем, процесів, ситуацій і основних шляхів їх реалізації. Водночас сучасні автори [3] підкреслюють важливість створення цільових моделей як початку формування творчості вчителя [3, с. 97]. Тобто моделювання передбачає створення різного роду моделей, і, як зазначає І. Оралканова, «моделювання – це процес вивчення будови і властивостей оригіналу за допомогою моделі» [7, с. 64], тому вона дає змогу навчитися керувати об'єктом, перевіряючи різні варіанти управління на моделі цього об'єкту.

Модель – це особлива форма абстракції, в якій істотні відносини об'єкта закріплені в зв'язках, що наочно сприймаються і демонструються; це своєрідна єдність одиничного і загального, де на перший план висувається загальне, істотне. Модель як проміжна ланка між висунутими теоретичними положеннями та їхньою перевіркою в реальному педагогічному процесі має багато різновидів: теоретична, факторно-критеріальна, модель навчання, модель професійної діяльності, змістовна, формальна тощо [11, с. 116].

Найбільш поширеною в педагогічних дослідженнях є змістовна модель, що відображає ідеї певної концепції, тобто є концептуальною. Побудова моделі передбачає створення штучного зразка певного об'єкта, який відображає структуру, властивості, функції, зв'язки і відносини між елементами цього об'єкта. Проектування процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії вимагає інноваційних підходів до її побудови та створення нових моделей. Тому цілком погоджуємося з думкою В. Хитрюк [9], котра підкреслює, що нині виникає нагальна потреба створення проміжної ланки між навчальною та професійними видами діяльності – квазіпрофесійної, тобто такого виду діяльності студента, який би був навчальним за своєю формою і професійним за змістом і передбачав трансформацію змісту і форм навчальної діяльності в адекватні їм гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності [9].

Педагогічний зміст моделі полягає у виявленні актуальних і перспективних завдань навчально-виховного процесу, вивченні та науковому обґрунтуванні умов можливого зближення між ймовірними, очікуваними і бажаними змінами в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи готовності до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. Перш, ніж розпочати моделювання, визначено його

межі, де об'єктом моделювання є процес професійної підготовки вчителів початкової школи, а предметом – авторська методика підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. Розробка структурно-функціональної моделі здійснювалася у декілька етапів.

Перший етап розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії передбачав:

1) аналіз і узагальнення наявних відомостей про досліджуваний об'єкт у філософській, медичній, психолого-педагогічній літературі з теми дослідження;

2) спостереження за реальним освітнім процесом у педагогічних ЗВО України з метою виявлення його можливостей у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії;

3) розробку понятійної моделі на основі використання методологічних закономірностей, принципів і категорій (діяльнісний, особистісно зорієнтований, індивідуально-творчий підходи, структура освітнього процесу).

Другий етап моделювання (етап трансформації понятійної моделі в структурну) передбачав вирішення таких завдань:

1) визначення основних структурних одиниць готовності майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії та її складових елементів;

2) виявлення сукупності зв'язків між компонентами готовності майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії та характеру їхньої взаємодії;

3) створення наочної схеми структурно-функціональної моделі процесу майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії.

Кінцевим результатом цього етапу передбачалася розробка структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії (рис. 1). Конструюючи теоретичну модель, враховувались основні тенденції формування сучасної професійної педагогічної освіти, які розглядаються як концептуальні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Логіка побудови структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії узгоджувалась зі структурою цієї діяльності і відображає її значущі характеристики, які, на думку І. Демченко, охоплюють: цільові установки і цінності, відображають уявлення майбутніх учителів про процес застосування сучасних інформаційних технологій в освіті дітей з особливими потребами, зміст цієї роботи, способи її здійснення, результат, контроль і аналіз результатів [3]. Опіраючись на окреслену структуру діяльності, передбачалося, що в структурній моделі будуть відображені основні ознаки, структурно-функціональні та причинно-наслідкові зв'язки між елементами аналізованих процесів підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії.

У структурно-функціональній моделі відображено мету дослідження: підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії, для досягнення якої у процесі діяльності необхідно вирішити кожне з поставлених завдань, зокрема:

– формування в майбутніх учителів сукупності знань про особливості формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії;

– розвиток у студентів потреби опанування вміннями та навичками використання сучасних педагогічних технологій в інклюзивному навчанні з метою формування трудових компетентностей молодших школярів;

– ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з потенційними можливостями

педагогічних інновацій, що забезпечують активізацію, інноватизацію освітнього процесу в інклюзивному середовищі школи;

– залучення студентства до оволодіння способами і засобами, методами, прийомами застосування інноваційних педагогічних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів задля формування трудових компетентностей молодших школярів тощо.



Рис. 1. Структурна модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії

Методологічним орієнтиром дослідження є сукупність теоретико-методологічних підходів, що є аксіоматичною базою і науковою платформою дослідження. На цій основі визначаються принципи, методи і дослідницька позиція, створюючи певну гносеологічну цілісність: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, індивідуально-творчий підходи.

Розроблена в межах дослідження модель – це органічна впорядкованість мети, змісту і технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. Узгодження всіх її компонентів спрямовано на створення спеціальних умов для досягнення кінцевого результату – готовності майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії, що підпорядковується системі дидактичних вимог, тобто принципам навчання, серед яких виокремлюємо *загальнопедагогічні принципи* (науковості, системності, доступності, принцип гуманізації, наукового забезпечення, системності, цілісності, мультидисциплінарності та ін); *специфічні принципи* (принцип прийняття соціальної моделі інвалідності в якості пріоритетної, превентивної адаптації майбутніх педагогів до нових умов професійно-педагогічної діяльності та ін).

Окреслені загальнодидактичні та специфічні принципи, реалізовані в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, продемонстрували можливість використання авторського тренінгу «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії». Дотримання означених принципів у професійній підготовці вчителів початкової школи підвищує її ефективність та є основою цілеспрямованої організації та функціонування педагогічного процесу.

Реалізація структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії зумовлена ефективністю визначених педагогічних умов.

Для виявлення педагогічних умов дослідження було проаналізовано праці багатьох науковців, щоб визначитися з сутністю поняття «педагогічна умова». Зокрема, науковці зазначають, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він відбувається» [9]. У довідковій літературі надаються різні тлумачення поняття «умова», які мають багато спільного. Так, «умова» розглядається як обставина, від якої щось залежить і за якої щось відбувається; вимога, що висувається до виконання певних дій; правило, яке встановлюється в певній сфері життя або діяльності [8].

Науковці визначають термін «педагогічна умова» як певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем. Водночас «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких трансформується досліджуване явище [7, с. 126]. У нашому дослідженні таким явищем є процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії, що оптимізується завдяки реалізації сукупності педагогічних умов.

У цьому контексті слушним є визначення педагогічних умов за І. Демченко, як обставин, від яких залежить та в яких відбувається цілісний розвиток фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [3, с. 98]. Нам імпонує думка сучасних науковців, котрі під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні взаємини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, вміння, навички, мотивація тощо) [2, с. 150–153].

У визначенні оптимальних педагогічних умов для проведення експериментального дослідження враховувалася думка науковців (М. Дьяченко, Л. Кандилович, і В. Пономаренко та ін.), котрі виокремлюють зовнішні та внутрішні педагогічні умови: мотивацію, оцінку та самооцінку результатів своєї діяльності, прогнозування результатів, вміння визначити свій

рівень сформованості готовності, розглядають обставини діяльності, зміст і завдання.

Отже, в контексті нашого дослідження під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх взаємозалежних чинників освітнього середовища, від ефективної реалізації яких залежить рівень готовності студентів до ефективного здійснення окресленого аспекту професійної діяльності.

Було враховано, що педагогічні умови – це структурна оболонка реалізації педагогічних моделей. Оскільки структура готовності майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії розглядається як певна педагогічна модель, яку доцільно враховувати у освітньому процесі ЗВО, то було зроблено припущення, згідно з яким кожен педагогічну умову доцільно спрямовувати на формування певного компонента готовності майбутніх педагогів.

Тому в експериментальному дослідженні було визначено сукупність педагогічних умов, які сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії. Такими у контексті дослідження визначено:

- 1) забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії;
- 2) поєднання інноваційних і традиційних методів у професійній підготовці майбутніх педагогів для підвищення рівня готовності застосовувати набуті знання у процесі формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії;
- 3) розширення діапазону професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи засобами проектних технологій;
- 4) організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

Педагогічний супровід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії з метою реалізації визначених педагогічних умов співвідноситься зі структурою власне процесу отримання студентами знань (сприйняття, осмислення, запам'ятовування та оволодіння), практичних умінь і навичок, ціннісних установок на саморозвиток і охоплював кілька напрямів.

У процесі імплементації розробленої в межах дослідження моделі, комплексної реалізації всіх напрямів педагогічного супроводу, всі методи навчання умовно розподілено на чотири групи. До першої групи віднесено методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (лекції, бесіди, роз'яснення, диспути), до другої – методи стимулювання навчальної діяльності студентів (проблемний виклад знань, метод творчих доповідей, оцінка та аналіз педагогічних ситуацій, доручення, створення виховних ситуацій), до третьої групи увійшли методи науково-дослідної діяльності («мозковий штурм», змагання, дослідження фізичної та професійної підготовленості тощо), четверту групу становили методи контролю і самоконтролю навчання (педагогічні спостереження, опитування, аналіз результатів суспільно-корисної роботи тощо).

У структурно-функціональній моделі відображено, що з урахуванням наукових підходів, на основі дотримання окреслених принципів, на засадах яких у чотирьох напрямках (інформаційний, пізнавальний, діяльнісний, рефлексивний) реалізуються педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії, у студентів формуються мотиваційний, когнітивний, конативний та рефлексивний компоненти означеної готовності. У структурно-функціональній моделі відображено органічний зв'язок між чотирма рівнями досліджуваної готовності: високий, достатній, задовільний, низький. За умови сформованості низького, базового рівнів викладач має змогу повернутися до означеної в структурній моделі мети і зосередити увагу на більш цілеспрямованій реалізації педагогічних умов. У структурній моделі визначено результат досягнення мети – готовність майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії.

Висновки. Таким чином, розроблену структурно-функціональну модель підготовки

майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії розглядаємо як структурно-логічну схему, яка відображає цілеспрямований педагогічний процес з поетапною організацією діяльності викладача, внутрішньою логікою формування знань, умінь і навичок студентів і визначенням перспектив їхнього самоформування щодо застосування інноваційних педагогічних технологій в трудовій освіті дітей з особливими потребами. До педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії віднесено такі фактори: забезпечення професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії; поєднання інноваційних і традиційних методів у професійній підготовці майбутніх педагогів для підвищення рівня готовності застосовувати набуті знання у процесі формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії; розширення діапазону професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи засобами проєктних технологій; організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають в обґрунтуванні методики реалізації виокремлених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування трудових компетентностей молодших школярів в умовах освітньої інклюзії в освітньому процесі педагогічного ЗВО.

Список використаної літератури

1. Бовкуш К. П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Пед. науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 67–74.
2. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
3. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. д. пед. наук: 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.
4. Кучерук О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Пед. науки*. 2013. Вип. 121 (1). С. 109–112.
5. Ленів З. П. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного формування: інклюзивний аспект. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 16-17.
6. Міненок А. Психолого-педагогічні аспекти професійного самоформування майбутнього вчителя початкової школи в умовах впровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2016. № 3. С. 69–79.
7. Оралканова И. А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дисс. ... д-ра философии: 6D010300. Алматы, 2014. 163 с.
8. Федорова Н. В. Гуманістична взаємодія як основа підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр.* 2014. Вип. 10. С. 42–45.
9. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с.
10. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2011. 126 с.
11. Щекотиліна Н. Ф. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії: дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Одеса, 2019. 260 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR BUILDING LABOR COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF EDUCATIONAL INCLUSION

Pisniak Valentyna

Postgraduate Student, Lecturer at the Department of Professional Methods and Innovative Technologies in Primary School
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Introduction. *In conditions of constant changes in tendencies of economic and social development of state there is a search for the most optimal models of the continuous development of personality of future primary school teacher.*

Purpose. *The article presents the author's view of the pedagogical conditions and structural-*

functional model of vocational training of future primary school teachers for building labor competencies of primary school students in terms of educational inclusion.

Methods. *Both theoretical and emoirical methods are used in thr research. In particular, methods of analysis, synthesis, abstraction, systematization, comparative method and method of observation.*

Results. *It has been summarized that the model is a special form of abstraction, in which the essential relations of the object are fixed in the connections that are visually perceived and demonstrated; this is a kind of unity of the singular and the general, where the general, the essential comes to the fore. The model as an intermediate link between the proposed theoretical positions and their verification in real pedagogical process have many types: theoretical, factor and criterial, learning model, model of professional activity, content, formal etc. It has been resumed that the developed within the research model – is an organic orderliness of purpose, content and technology of vocational training of future primary school teachers for tbuilding labor competencies of primary school students in terms of educational inclusion.*

Originality. *The coordination of all its components is directed to creating special conditions for achieving the final result – readiness of future primary school teachers for building labor competencies of primary school students in the conditions of educational inclusion, which is subject to a system of didactic requirements. Implementation of the structural-functional model of vocational training of future primary school teachers for building labor competencies of primary school student in the conditions of educational inclusion is caused by the effectiveness of certain pedagogical conditions.*

To identify the pedagogical conditions of the research, the works of many scientists have been analyzed for determining the essence of the concept of «pedagogical condition». In the context of research under the pedagogical conditions of vocational training of future primary school teachers for building labor competencies of primary school students in the conditions of educational inclusion is understood a complex of external and internal interdependent factors of the educational environment, on the effective implementation of which depends the level of readiness of students for the effective implementation of the outlined aspect of professional activity.

It has been taken into account that pedagogical conditions – is the structural shell of implementation of pedagogical models. Since the structure of readiness of future primary school teachers for building labor competencies of primary schoolc students in the conditions of educational inclusion is considered as a certain pedagogical model that is advisable to be taken into account in the educational process of the IHE, the assumption has been made that each pedagogical condition should be directed for building a certain component of readiness of future teachers.

Conclusion. *The pedagogical conditions of vocational training of future primary school teachers for building labor competencies of primary school students in the conditions of educational inclusion include the following factors: providing professional motivation of future primary school teachers for building labor competencies of primary school students in the conditions of educational inclusion; combining the innovative and traditional methods in vocational training of future pedagogues for increasing the level of readiness to apply the obtained knowledge in the process of building competencies of primary school students in the conditions of educational inclusion; expanding the range of professional abilities and skills of future primary school teachers by means of project technologies; organizing self-educational activities of future teachers.*

Key words. *model, structural-functional model, pedagogical conditions, future primary school teachers, labor competencies, primary school students, educational inclusion.*

References

1. Bovkush K. P. (2015). Model formuvannya hotovnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do vzaiemodii uchniv v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Model of formation of readiness of the future primary school teacher for interaction of pupils in the conditions of inclusive training]. *Ped. nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Ped. sciences: theory, history, innovative technologies*, 6, 67–74. [in Ukrainian]
2. Boichuk Yu. D. (2015). *Inkliuzyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia : monohrafiia [Inclusive competence of the future teacher of basics of health]*. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody. [in Ukrainian]
3. Demchenko I. I. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoidiialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Theoretical and methodical principles of preparation of the future teacher of initial classes to professional activity in the conditions of inclusive education]*. (Candidate's thesis). Uman. [in Ukrainian]

4. Kucheruk O. (2013). Inkluzivna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia yak rezultat yoho pidhotovky do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Inclusive competence of the future teacher of basics of health as a result of his preparation for professional activity in the conditions of inclusive education]. *Nauk. zap. Kirovohrad. derzh. ped. un-tu im. Volodymyra Vynnychenka – Kirovohrad. state ped. un-tu them. Volodymyr Vinnychenko*, 121 (1), 109–112. [in Ukrainian]
5. Leniv Z. P. (2014). Pidhotovka vysokokvalifikovanykh kadriv dlia zabezpechennia yakisnoi osvity ditiam z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku: inkluzyvnyi aspekt [Training of highly qualified personnel to provide quality education for children with psychophysical disorders: an inclusive aspect]. *Ridna shkola – Nativeschool*, 7, 16–17. [in Ukrainian]
6. Minenok A. (2016). Psykholoho-pedahohichni aspekty profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly v umovakh vprovadzhenia inkluzyvnoi osvity [Psychological and pedagogical aspects of professional self-formation of the future primary school teacher in the implementation of inclusive education]. *Pedahohika i psykholohiia prof. osvity – Pedagogy and psychology prof. education*, 3, 69–79. [in Ukrainian]
7. Oralkanova Y. A. (2014). Formyrovanye hotovnosti uchyteliei nachalnukh klassov k rabote v uslovyakh ynkliuzyvnoho obrazovannia [Formation of readiness of teachers of initial classes to work in the conditions of inclusive education]. (*Candidate's thesis*). Almatu. [in Russian]
8. Fedorova N. V. (2014). Humanistychna vzaïemodiia yak osnova pidhotovky maibutnykh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity [Humanistic interaction as a basis of preparation of future teachers for professional activity in the conditions of inclusive education]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions*, 10, 42–45. [in Ukrainian]
9. Khytriuk V. V. (2015). Formyrovanye ynkliuzyvnoi hotovnosti budushchykh pedahohov v uslovyakh vussheho obrazovannia [Formation of inclusive readiness of future teachers in the conditions of higher education]. (*Candidate's thesis*). Kalynynhrad. [in Russian]
10. Shumylowskaia Yu. V. (2011). Podhotovka budushcheho uchytelia k rabote s uchashchymysia v uslovyakh ynkliuzyvnoho obrazovannia [Preparation of the future teacher for work with pupils in the conditions of inclusive education]. (*Candidate's thesis*). Shuia. [in Russian]
11. Shchekotylyna N. F. (2019). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnykh uchyteliv fizychnoi kultury do indyvidualnoi roboty z uchniamy v umovakh inkluziï [Pedagogical conditions of preparation of future teachers of physical culture to individual work with pupils in the conditions of inclusion]. (*Candidate's thesis*). Odesa. [in Ukrainian]

Отримано редакцією 27.11.2021 р.

УДК 37.091.12-051: 005.336.5/621.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-190-200

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ У КОЛЕДЖАХ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Ярош Любов Василівна

аспірантка

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

e-mail: lyubovyarosh@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-7150-9053

У цій статті ми ставимо собі за мету визначити комплекс педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю.

Для досягнення поставленої мети й вирішення завдань дослідження було використано методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми; аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення – для вивчення та обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю.

Виділяючи умови формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків, ми маємо на увазі середовище, в якому це формування відбувається найбільш сприятливо. В результаті проведеного дослідження було сформульовано і обґрунтовано педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю: відбір та структурування змісту робочих навчальних програм дисциплін відповідно результатам навчання, задекларованим в освітніх стандартах; цілеспрямований розвиток критичного мислення студентів, здатностей майбутніх техніків-електриків креативного розв'язання проблем щодо розрахунку, проектування та експлуатації електротехнічного устаткування; запровадження системи форм організування навчання, у якій педагогічно доцільно поєднуються інформаційно-репродуктивні і проблемно-пошукові моделі педагогічної взаємодії; домінування технологій контекстового навчання, імітаційного моделювання у професійній підготовці техніків-електриків; об'єктивне оцінювання якості підготовки техніків-електриків на всіх етапах опанування освітньо-професійної програми.

Ключові слова: педагогічні умови, фахова компетентність, майбутні техніки-електрики, коледжі аграрного профілю.

Постановка проблеми. Основним завданням сучасної освіти є підготовка висококваліфікованих спеціалістів. Тобто майбутній фахівець повинен науково аналізувати соціально значущі проблеми та процеси, володіти культурою мислення, вміти на науковій основі організувати свою працю, вміти набувати нових знань, використовуючи сучасні освітні технології, а також розуміти сутність та соціальну значимість своєї майбутньої професії. Широке впровадження у виробництво величезної кількості різноманітних модифікацій електричних машин та агрегатів, електронної та мікроелектронної техніки, вимірювальних приладів, електричних апаратів, пристроїв автоматики, що забезпечують надійне функціонування транспортних засобів та безпека життєдіяльності їх користувачів, посилює вимоги до рівня якості електротехнічної підготовки технічних спеціалістів.

В рамках експериментального дослідження з формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю, необхідно визначити ті педагогічні умови, які сприятимуть цьому процесу, і тим самим забезпечуватимуть його ефективність. Ще Л. Виготський стверджував, що необхідно «заздалегідь створювати умови, необхідні для розвитку відповідних психічних якостей, хоча вони ще «не дозріли» для самостійного функціонування» [1, с.50].

Аналіз останніх досліджень. Феномен «педагогічні умови» давно став предметом наукових дискусій науковців. Поняття «педагогічні умови» широко використовується у працях присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців. Даною проблемою займалися такі вчені як: Н. Боритко, О. Бражнич, В. Дідковський, Л. Загребельна, О. Коваленко, Д. Костюк, О. Кошук, П. Лузан, В. Манько, А. Подозорова, О. Романовський, А. Семенова, В. Стасюк, О. Федорова, Є. Хриков та ін.

Для обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть формуванню фахової компетентності, ми маємо уточнити, що нами розуміється під такими. У науковій літературі ми зустрічаємося з різними точками зору.

Педагогічні умови – це сукупність заходів, направлених на підвищення ефективності педагогічної діяльності [2].

Під педагогічною умовою Н. Боритко розуміє зовнішню обставину, що надає суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу, в тій чи іншій мірі свідомо сконструйованої педагогом і передбачає досягнення певного результату [3].

О. Кошук вважає, що педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), і навіть організаційних форм навчання задля досягнення... цілей» [4].

Формулювання мети статті. Незважаючи на значну кількість наукових праць, де розкривається поняття «педагогічні умови», у педагогічній науці формулювання і обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю є недостатньо вивченою. Отже, метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети та вирішення завдань дослідження були використані адекватні методи наукового пошуку: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми – виявлення стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці; аналіз, синтез, абстракція, узагальнення - для вивчення та обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю.

Етимологія поняття «умова» дозволяє трактувати його, з одного боку, як «обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь» і, з іншого, як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (зокрема. формування фахової компетентності) [5, с. 441].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки «педагогічні умови» описують як обставини, за яких «відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [6, с. 243].

Вчені по-різному розуміють педагогічні умови, наприклад, П. Лузан як «обставини, що забезпечують низку чинників і дають можливість викладачеві організувати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів» [7], Д. Костюк як «сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів навчально-виховного процесу, від реалізації яких залежить рівень сформованості фахової компетентності» [8, с. 345], А. Подозьорова, як один з компонентів педагогічної системи, який відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливаючи на особистісний та процесуальний аспекти даної системи та забезпечуючи її ефективне функціонування та розвиток [9].

В цілому, теоретичне дослідження щодо визначення педагогічних умов формування фахової компетентності дозволило дійти висновку, що: під педагогічними умовами розуміється створення такого простору (освітнього середовища), в якому була б представлена сукупність педагогічних та психологічних факторів (відносин, засобів і т.д.), що забезпечують реалізацію педагогічного процесу (як складної педагогічної системи), в якій реалізується можливість формування фахової компетентності суб'єктів освіти.

Проектування системи педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю відбувається в такій послідовності (рис. 1):

1 етап. На основі концептуального аналізу емпіричного педагогічного матеріалу, педагогічної літератури, власного педагогічного досвіду, враховуючи характеристику основних факторів, процесів та явищ освітнього середовища, сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, комплекс заходів *інформаційних, технологічних, особистісних та психологічних основ освітнього процесу* та результатів пілотажного онлайн-опитування відбираються найбільш ефективні та керовані педагогічні умови, що сприяють підвищенню ефективності процесу формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків.

2 етап. Для визначення вагомості запропонованих педагогічних умов використовувався метод групових експертних оцінок. За результатами ранжування визначено 5 педагогічних умов формування фахової компетентності техніків-електриків у коледжах аграрного профілю, які є найбільш впливовими для формування досліджуваного феномену: *відбір та структурування змісту робочих навчальних програм дисциплін відповідно результатам навчання, задекларованим в освітніх стандартах; цілеспрямований розвиток критичного мислення студентів, здатностей майбутніх техніків-електриків креативного розв'язання проблем щодо розрахунку, проектування та експлуатації електротехнічного устаткування; запровадження системи форм організування навчання, у якій педагогічно доцільно поєднуються інформаційно-репродуктивні і проблемно-пошукові моделі педагогічної взаємодії; домінування технологій контекстового навчання, імітаційного моделювання у професійній підготовці техніків-електриків та об'єктивне оцінювання якості підготовки техніків-електриків на всіх етапах опанування освітньо-професійної програми».*

3 етап. Обґрунтуємо педагогічні умови формування фахової компетентності техніків-електриків у коледжах аграрного профілю. Першою педагогічною умовою є *«Відбір та структурування змісту робочих навчальних програм дисциплін відповідно результатам навчання, задекларованим в освітніх стандартах».*

Для досягнення дидактичних цілей процесу підготовки фахівців необхідно відібрати відповідний зміст, що проводиться з урахуванням принципів компетентнісного підходу до освіти; активізації творчої діяльності студентів; кваліфікаційними вимогами до підготовки фахівців у вузі та Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти. Природно, важливу роль у професійній підготовці техніків-електриків має відігравати те, «чому навчають» – зміст освіти.

Структурування змісту навчального матеріалу, виділення його логічної структури ґрунтується на формуванні і систематизації змісту, «тобто на такому його впорядкуванні, яке пов'язане з виділенням відповідних для цього змісту систем, а в них – складових і зв'язків між ними. Професійна мобільність, яка характерна нашому часу, вимагає створення такої системи подачі і трансформації наукової інформації у навчальну, яка б відповідала науково-обґрунтованим вимогам до структурування змісту навчального матеріалу» [10].

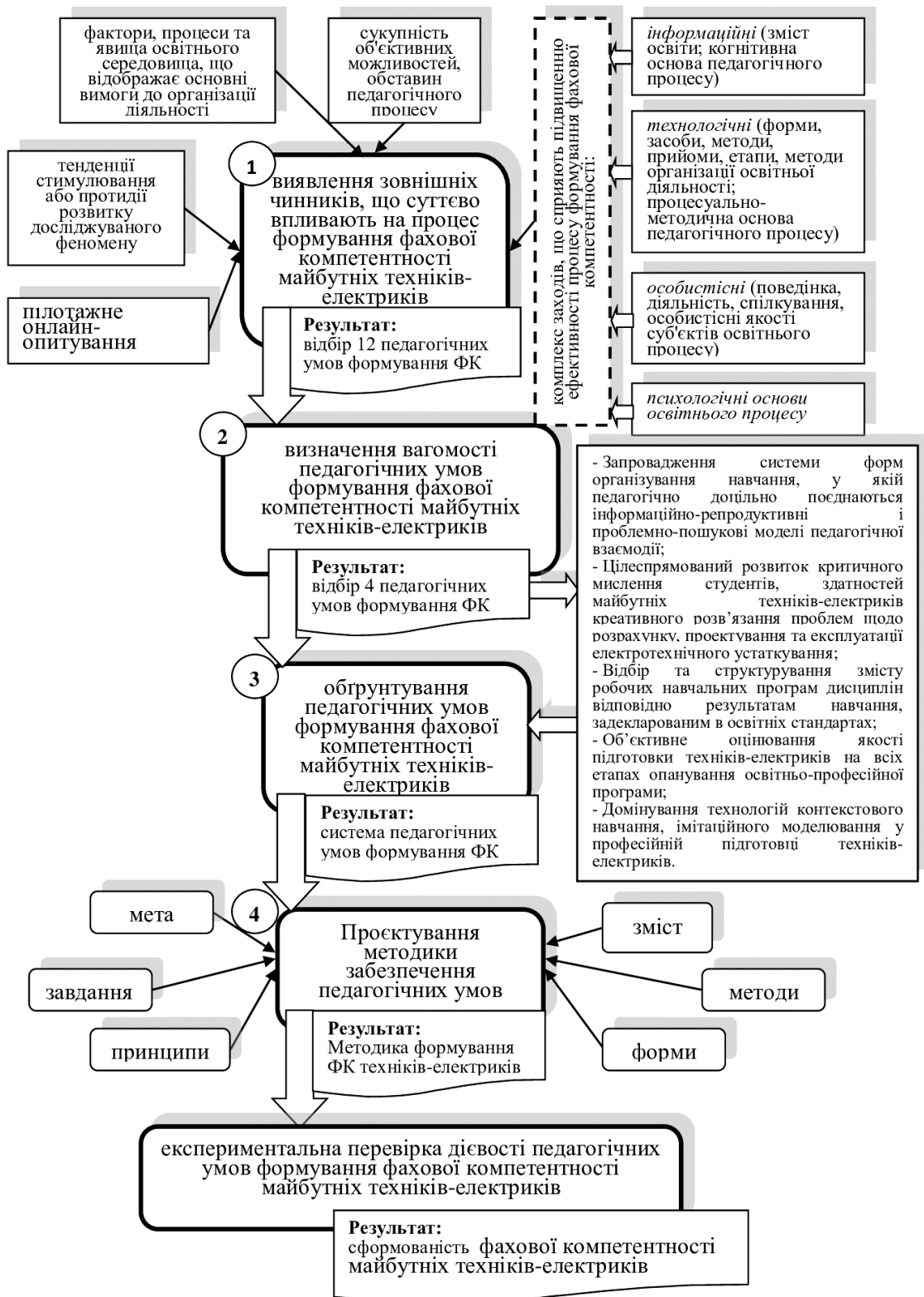


Рис. 1. Проектування системи педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю (складено автором)

Порівняно докладно процедуру відбору змісту навчальної дисципліни розглянуто на роботах І. Андрощук, В. Курок, В. Лозовецька, В. Радкевич та ін. Так, наприклад, В. Радкевич відмічає, що «відбір і структурування змісту освіти має ґрунтуватися з одного боку на врахуванні результатів аналізу професій, професійних операцій, а з іншого – дидактичних

підходів, принципів, критеріїв, а також ціннісних, культурологічних, компетентнісних аспектів професійної діяльності фахівців» [11, с. 71-77]. Зміст освіти має «визначатися цілями, задачами освіти на тому чи іншому етапі розвитку суспільства» [12]; бути «багатокомпонентним та охоплювати не тільки знання, але і способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості» [13].

Зміст дисциплін у аграрних коледжах конкретизується в навчальних та робочих навчальних програмах, відповідно результатам навчання, задекларованим в освітніх стандартах, кожна з яких змістовно знаходить своє відображення в навчальному плані підготовки молодших спеціалістів напряму 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка», що складається з нормативної та вибіркової частини.

Цілісність процесу формування фахової компетентності забезпечується в процесі відбору та структурування змісту робочих навчальних програм дисциплін відповідністю результатам навчання, задекларованим в освітніх стандартах та встановленням міжпредметних зв'язків дисциплін, при вивченні яких формуються окремі складові фахової компетентності. Процес фахової підготовки техника-електрика повинен здійснюватися під час вивчення всіх дисциплін навчального плану, при оптимальній кількості й обсязі змісту навчальних, навчально-дослідних та практичних завдань. При цьому зміст та інші елементи дидактичної системи повинні забезпечити гарантоване досягнення поставлених завдань усіма учасниками навчального процесу.

Друга педагогічна умова формування фахової компетентності техніків-електриків у коледжах аграрного профілю – *«Цілеспрямований розвиток критичного мислення студентів, здатностей майбутніх техніків-електриків креативного розв'язання проблем щодо розрахунку, проектування та експлуатації електротехнічного устаткування»*. Посилення інтернаціоналізації, зростаюча частка аналітичних і наукомістких видів роботи, розширення інформаційних технологій і нова організація трудової діяльності на основі мереж і команд розширили спектр навичок, необхідних сучасним професіоналам. Роботодавці очікують від фахівців не тільки відповідних знань, а й різних соціальних навичок спілкування та співробітництва, можливості працювати з суміжниками з інших областей та здатності критично відбирати, набувати та використовувати знання. У результаті вимоги до випускників вузів зміщуються від оволодіння виключно академічними або предметними знаннями до розвитку креативності. Високий рівень критичного та креативного мислення є, на думку роботодавців, однією з найважливіших якостей випускників вузів.

Незважаючи на особливу увагу до критичного мислення, низка досліджень показує, що рівень його розвитку у студентів залишається недостатнім. Через те, що використовуються різні визначення та виділяються різні аспекти цієї складної особистої властивості, інтерпретація результатів таких досліджень стає проблематичною. На основі аналізу найбільш поширених у літературі визначень ми виробили таке визначення: критичне мислення – це сукупність знань, навичок та диспозицій, що дозволяють раціонально аналізувати та оцінювати інформацію для аргументованого прийняття рішень.

Дослідники вважають, що критичне мислення – це своєрідний пошук здорового глузду: як розсудити неупереджено, врахувати всі існуючі думки та знайти оптимальне рішення. Погоджуємось з думкою Роберта Енніса, який характеризує критичне мислення як «розумне рефлексивне мислення, спрямоване на прийняття обміркованого рішення чому довіряти і як діяти» [14]. Таким чином, аналізуючи психолого-педагогічну літературу та визначення різних авторів, можна зробити висновок про те, що критичне мислення має взаємозв'язок з теоретичним та практичним, характеризується здатністю людини самостійно виявити протиріччя, визначити проблему та способи її вирішення.

До критичного мислення ми звертаємося під час виконання завдань, оцінювання інформації й для прийняття якогось життєво важливого для нас рішення, формулювання висновків.

Дослідниця формування базових компетентностей майбутніх техніків-електриків у політехнічних коледжах А. Подозорова вважає, що «викладачі загальнотехнічних дисциплін

мають змогу розвивати у майбутніх техніків-електриків: критичне мислення (здатність правильно оцінювати об'єктивні умови й свою власну діяльність); самостійність розуму (уміння побачити й поставити нову проблему, а потім її самостійно розв'язати; здатність знаходити нестандартні шляхи вирішення проблеми); здатність міркувати, обґрунтовувати свої судження, доводити істинність висновків» [9, с. 88].

Цілеспрямований розвиток критичного мислення ефективно впливає на формування здатностей майбутніх техніків-електриків креативного розв'язання проблем щодо розрахунку, проектування та експлуатації електротехнічного устаткування, що являється однією із фахових компетентностей техніків-електриків спеціальності «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» [9]. У практиці підготовки техніків-електриків прикладні задачі «використовуються як метод засвоєння, закріплення, перевірки й контролю теоретичних знань; засіб набуття практичних умінь (експериментування, конструювання, моделювання), навичок професійного самовизначення, реалізації принципу політехнізму, екологічного й економічного виховання» [9].

Якість підготовки будь-якого спеціаліста в сучасних умовах визначається не тільки рівнем його знань, а й професійними вміннями, що дозволяють йому творчо вирішувати виникаючі проблеми, активно взаємодіяти з людьми на основі встановлення суб'єктних відносин. Одним з найбільш важливих моментів у підготовці фахівця у коледжі є та взаємодія, яка складається між викладачем та студентом: вступаючи в суб'єктні відносини та будучи їх активним учасником, студент починає сприймати реалізовані способи спілкування як норму, як свій індивідуальний вибір.

Педагогічна взаємодія «викладач – студент» є системою взаємних впливів суб'єктів, включених у спільну діяльність з урахуванням загальних цілей професійної освіти. Така взаємодія має велике принципове значення з погляду аксіологічної складової, оскільки ця взаємодія між викладачем і студентом впливає на формування системи цінностей майбутнього фахівця.

Як слушно зазначає І. Андрощук, «педагогічна взаємодія потребує доцільної організації комунікації суб'єктів освітнього процесу: зустрічний процес, відносини взаємодопомоги і співпраці, обмін сучасною інформацією між учасниками освітнього процесу, прихильність здобувачів освіти до дій вчителя, співпереживання в радості пізнання, співучасть у розв'язанні пізнавальних завдань і проблемних питань, «прагнення прийти один одному на допомогу при наявності труднощів» [15].

Варто зазначити, що в педагогічній практиці застосовують як традиційні, так і інноваційні форми організування навчання. Природно, що і традиційні, і інноваційні форми організування мають як свої переваги, так і недоліки. Серед *переваг інформаційно-репродуктивних* форм доречно виокремити: організаційну чіткість педагогічного процесу; постійний, цілеспрямований вплив особистості викладача на студентів; оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні; впорядковане, логічно структуроване подання навчального матеріалу; орієнтація на розвиток психічних процесів особистості студента (пам'ять, мислення, увага, уява та ін.); доступність змісту навчання; ґрунтовність заздалегідь запланованих знань студентів та ін. До недоліків *інформаційно-репродуктивної моделі педагогічної взаємодії* відноситься переважання репродуктивних, алгоритмічних способів опанування студентами навчальним матеріалом; «домінування теоретичних знань у структурі підготовленості випускників; неналежне спрямування освітнього процесу на розвиток творчого потенціалу особистості учня; домінування фронтальних форм організації навчання на шкоду особистісно-орієнтованому підходу; переважання суб'єкт-об'єктних відносин у педагогічній взаємодії» [7].

Застосування *проблемно-пошукової моделі педагогічної взаємодії* призводить до зміни особистості студентів, вони стають активними учасниками освітнього процесу під час розв'язку проблемних ситуацій, проведенні навчальної ділової гри, виконанні проекту, на проблемно-пошукових семінарах, лекціях-прес-конференціях, заняттях з елементами дискусії, при груповому обговоренні сучасних проблем виробництва та ін. Такий підхід до навчання

забезпечує втілення в життя педагогіки співробітництва, коли педагог і студент знаходяться в процесі продуктивної педагогічної взаємодії. При цьому «освітній процес набуває ознак пошукової, дослідницької діяльності, що вимагає інтенсивного продукування нових знань, які стимулюють формування інтелектуального потенціалу учнів, сприяють розвитку їхніх пізнавальних і професійних інтересів» [7].

Проблемно-пошукові методи створення проблемних ситуацій, розв'язання проблемних завдань, методи аналізу-інтерпретації, візуалізації, творчих завдань із залученням ІТ-технологій можуть бути застосовані практично під час вивчення усіх навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх техніків-електриків.

Репродуктивні методи навчання (подання знань у «готовому вигляді», виконання завдань за зразком) – лекції, на яких викладач подає теоретичний матеріал, висвітлює певні наукові теорії та концепції, повідомляє певні теоретичні факти та відомості, а студенти фіксують матеріал у вигляді стислих конспектів; виконання практичних завдань за зразком; відпрацювання навичок складання конспектів та організації роботи з інформаційними джерелами у репродуктивних вправах збагачуються засобами ІТ-технологій. Це стосується і значного поглиблення рівня наочності в аудиторній діяльності та використання засобів Інтернет-комунікації для спілкування з викладачем під час дистанційного навчання та самостійної роботи майбутніх техніків-електриків. Поєднання репродуктивних і продуктивних методів навчання спрямовує на поглиблення отриманих знань студентів, забезпечує усвідомлення взаємозв'язку емоційного та раціонального у практичних видах дослідницької діяльності, підсилює інтерес до фахової підготовки, спонукає до активізації творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Виходячи з цього, до педагогічних умов формування фахової компетентності техніків-електриків у коледжах аграрного профілю доцільно віднести: *запровадження системи форм організування навчання, у якій педагогічно доцільно поєднуються інформаційно-репродуктивні і проблемно-пошукові моделі педагогічної взаємодії.*

Вибір форм, методів, засобів навчання з метою забезпечення формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків залежить від: вимог освітніх стандартів, системи освіти; загальних і професійних цілей освіти; особливостей, змісту, методів і форм роботи конкретних навчальних закладів; особливостей змісту і методики викладання конкретної навчальної дисципліни та визначених її специфікою вимог до вибору методів; часу на вивчення даної теми, розділу; професійної компетентності та педагогічної майстерності викладачів тощо.

Основними факторами, які сприяють творчому ставленню студентів до процесу навчання і його результатів, є: професійний інтерес; нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності; ігровий характер занять; емоційність. Компетентний фахівець повинен володіти професійними знаннями, вміннями та навичками, приймати правильно найбільш оптимальне рішення; володіти аналітичним і критичним мисленням; розуміти і сприймати точку зору своїх колег тощо.

На сучасному етапі розвитку суспільства та модернізації освіти необхідно, щоб студенти були орієнтовані на практичне застосування отриманих знань, на аналіз та критичне осмислення інформації, що надходить, на вміння приймати професійні рішення на основі творчої переробки отриманих знань. У зв'язку з цим з'являється необхідність використання активних методів, форм та технологій навчання, що забезпечують інтенсивний розвиток особистості студента.

У процесі навчання студенти одержують суму необхідних знань, значно меншою мірою студенти опановують вміння, пов'язані з професійною діяльністю. Це доводиться констатувати, спостерігаючи за роботою початківців, їм потрібна певна кількість часу для того, щоб після завершення навчання адаптуватися до умов конкретного виробництва, початківці не завжди виявляються здатними застосувати знання на практиці, складності при вступі у новий колектив. Для оволодіння прийомами діяльності необхідною умовою є зв'язок знань та досвіду. Практичний досвід, що включає себе теоретичні знання та практичні вміння,

виробляється в процесі застосування наявних знань та професійних умінь. Від того, наскільки повно поєднуються рівень теоретичної підготовки фахівця та його професійна спрямованість із завданнями, що висувуються практикою, залежить успіх входження у спеціальність.

Розглянута проблема може бути успішно вирішена із застосуванням технології контекстного навчання. Контекстне навчання – це навчання, в якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст професійної праці, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста. Сутність контекстного навчання полягає в наступному: «організація активності студентів у відповідності до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності...» [16].

Досвід роботи в рамках контекстного навчання показує, що воно сприяє появі у студентів різноманіття позитивних переживань, які впливають на підвищення рівня мотивації.

Під контекстним навчанням розуміється навчання, «у якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності». Навчання в умовах такого процесу набуває дещо інших показників, воно виступає формою особистісної активності, що забезпечує виховання необхідних предметно-професійних та соціальних якостей особистості спеціаліста. При цьому контекст виступає сенсоутворюючою категорією, що забезпечує рівень особистісного включення того, хто навчається в етапи пізнання, оволодіння професійною діяльністю.

У практиці професійної підготовки техніків-електриків у рамках теорії контекстного навчання ми використовували три базові технології особистісно орієнтованої освіти: «технологію розвитку критичного мислення», «технологію проблемного навчання», «технологію імітаційного моделювання».

Більш докладно зупинимося на технології імітаційного моделювання. Моделювання професійної діяльності формує творче мислення, розвиває пізнавальний інтерес у студентів, дозволяє закріпити та поглибити знання та вміння, необхідні для вивчення спеціальних дисциплін, професійної діяльності, продовження освіти. Адже одна з вимог стандартизації освіти – посилення інтегративної функції дисциплін, спрямована на комплексну підготовку студентів до обраної ними діяльності, майбутньої професії. Досягти такої інтеграції допомагає моделювання професійної діяльності на навчальних заняттях. Суть моделювання професійної діяльності в навчальному процесі полягає в тому, що студенти імітують професійну діяльність у спеціально створених умовах, коли ця діяльність має умовно професійний характер, а при виконанні дій відтворюються найістотніші її риси. Імітаційне моделювання професійної діяльності на навчальних заняттях долучає студентів до майбутньої професії, стимулює їхню креативну індивідуальність, міжпредметні зв'язки, що реалізуються при цьому, виражають інтеграцію навчального знання, передбачають поєднання різних елементів навчальних програм [16].

На підставі вищевикладеного формулюємо четверту педагогічну умову формування фахової компетентності техніків-електриків *«Домінування технологій контекстного навчання, імітаційного моделювання у професійній підготовці техніків-електриків»*.

Запровадження стандартів освіти на компетентнісній основі поставило перед навчальними закладами складне завдання, що забезпечує отримання освітнього результату – формування компетентностей. Першою частиною цього завдання є створення сучасних освітніх технологій для формування у студентів необхідних компетентностей, другою частиною – створення системи засобів контролю, що дозволяють проводити об'єктивне комплексне оцінювання сформованих компетентностей.

Оцінювання рівня сформованості компетентностей – нове для вузівської системи завдання, яке неможливо вирішити лише за допомогою традиційних методів контролю та інструментів оцінювання. Оцінювання компетентностей є складовою освітньої системи та виконує функцію контролю над отриманням освітнього результату – рівня сформованості компетентностей у процесі освоєння ООП. Під якістю підготовки прийнято розуміти

відповідність рівня підготовки спеціаліста вимогам професійного середовища, в якому йому належить працювати.

Перевірка та оцінка знань, умінь та навичок студентів є важливим структурним компонентом процесу навчання та відповідно до принципів систематичності та послідовності здійснюється протягом усього періоду навчання. Дидактичний контроль як своєрідний метод навчання повинен мати яскраво виражену навчальну, розвиваючу спрямованість, поєднуватись із самоконтролем, бути необхідним та корисним, насамперед самому студенту. Водночас, система оцінювання є критерієм успішності та повноцінності конкретної освітньої системи. Оцінювання якості освоєння програм підготовки техніків-електриків включає поточний контроль успішності, проміжну атестацію студентів та підсумкову (державну підсумкову) атестацію.

Посилення контрольованості всього процесу навчання, поєднання виконання завдання з його оцінюванням підвищують якість навчання, роблять його надійно керованим та результативним. Для об'єктивного оцінювання якості підготовки спеціаліста необхідна сукупність відповідних методів та технологій. Відсутність відповідної системи контролю якості ускладнює можливість порівнювати стандарти освіти з реальними потребами ринку праці. На думку експертів значний позитивний вплив на формування фахової компетентності техніків-електриків матиме педагогічна умова *«Об'єктивне оцінювання якості підготовки техніків-електриків на всіх етапах опанування освітньо-професійної програми»*.

Висновки. Отже, в результаті проведеного дослідження було сформульовано і обґрунтовано педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків у коледжах аграрного профілю: відбір та структурування змісту робочих навчальних програм дисциплін відповідно результатам навчання, задекларованим в освітніх стандартах; цілеспрямований розвиток критичного мислення студентів, здатностей майбутніх техніків-електриків креативного розв'язання проблем щодо розрахунку, проектування та експлуатації електротехнічного устаткування; запровадження системи форм організування навчання, у якій педагогічно доцільно поєднуються інформаційно-репродуктивні і проблемно-пошукові моделі педагогічної взаємодії; домінування технологій контекстового навчання, імітаційного моделювання у професійній підготовці техніків-електриків; об'єктивне оцінювання якості підготовки техніків-електриків на всіх етапах опанування освітньо-професійної програми.

Розглядати проблему формування фахової компетентності техніків-електриків у коледжах аграрного профілю можливо лише як комплекс педагогічних умов у зв'язку з їх взаємодоповнюваністю та взаємопов'язаністю.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з розробленням та обґрунтуванням моделі формування фахової компетентності техніків-електриків у коледжах аграрного профілю.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций : из неопубликованных трудов. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 500 с.
2. Грабовецький Б.Є. Методи експертних оцінок: теорія, методологія, напрямки використання : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2010. 171 с.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
4. Кошук О.Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії: теорія і методика: монографія. Київ: Компринт, 2018. 596 с.
5. Академічний тлумачний словник української мови. Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
7. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний аграр. ун-т. Київ, 2004.
8. Костюк Д.А. Педагогічні умови формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. 199 (2). С.344-349.
9. Подозьорова А.В. Формування базових компетентностей майбутніх техніків-електриків у політехнічних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2017. 274 с.

10. Дольнікова Л.В., Цубова О.Л. Структурування змісту навчальних дисциплін як важлива передумова для підвищення якості підготовки фахівців. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2013. № 767 : С. 379–382.
11. Радкевич В.О. Дидактичні підходи до відбору і структурування змісту професійно-технічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 1. С. 71-77.
12. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг. ред. докт. пед. наук, В. І. Лозової. Харків : Вид-во «Апостроф», 2012. 348 с.
13. Кремень В.Г. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2011. С. 3–7.
14. Ennis R. H. *Critical Thinking Assessment*, Hampton Press, 2003.
15. Андрушук І. В. Вимоги до відбору і структурування змісту дисципліни «Педагогічна взаємодія у професійній діяльності». *Науковий вісник УМО «Педагогіка»*. № 2 (2016). С.1-17.
16. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посібник; за ред. Гуревича Р. С. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ELECTRICAL TECHNICIANS IN AGRICULTURAL COLLEGES

Yarosh Liubov

Postgraduate Student

Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Introduction. *Widespread introduction into production of a huge number of various modifications of electrical machines and units, electronic and microelectronic equipment, measuring instruments, electrical devices, automation devices that ensure reliable operation of vehicles and safety of their users, strengthened the quality requirements of electrical training of technicians.*

As part of an experimental study on the building professional competence of future electrical technicians in agricultural colleges, it is necessary to determine the pedagogical conditions that will contribute to this process, and thus ensure its effectiveness.

Purpose. *The purpose of the article is to determine a set of pedagogical conditions for the building professional competence of future electrical technicians in agricultural colleges.*

Methods. *The study investigates this issue by: the theoretical methods - analysis of psychological and pedagogical literature on the problem; the analysis, the synthesis, abstraction, generalization - to study and substantiate the pedagogical conditions for the building professional competence of future electrical technicians in agricultural colleges.*

Results. *Highlighting the conditions for the building professional competence of future electrical technicians, the author means the environment in which this building is most favorable. As a result of the research, the pedagogical conditions for the building professional competence of future electrical technicians in agricultural colleges were formulated and substantiated.*

Originality. *The article analyzes the concept of «pedagogical conditions», substantiates the pedagogical conditions for the building professional competence of future electrical technicians in agricultural colleges.*

Conclusion. *As a result of the study, the pedagogical conditions for the building future professional competence of electrical technicians in agricultural colleges were formulated and substantiated: selection and structuring of the content of working curricula of disciplines in accordance with the learning outcomes declared in educational standards; purposeful development of critical thinking of students, the ability of future electricians to creatively solve problems in the calculation, design and operation of electrical equipment; introduction of a system of forms of organization of education, in which pedagogically expediently combines information-reproductive and problem-searching models of pedagogical interaction; the dominance of contextual learning technologies, simulation modeling in the training of electricians; objective assessment of the quality of training of electricians at all stages of mastering the educational and professional program.*

Key words: *pedagogical conditions, professional competence, future electrical technics, agricultural colleges.*

References

1. Vy`gotskij, L.S. (1960). *Razvitie vy`sshikh psikhicheskikh funkczij: iz neopublikovanny`kh trudov* [The development of higher mental functions: from unpublished works]. Moskva: Izdatel`ctvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. [in Russian].
2. Hrabovetskyi, B.Ye. (2010). *Metody ekspertnykh otsinok: teoriia, metodolohiia, napriamky vykorystannia* [Methods of expert assessments: theory, methodology, areas of use]. Vynnytsia: VNTU. [in Ukrainian].
3. Bory`tko, N.M. (2001). *V prostranstve vospitatel`noj deyatel`nosti* [In the space of educational activities]. Sergeev N.K. (Ed.). Volgograd: Peremena. [in Russian].
4. Koshuk, O. B. (2018). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv iz ahroinzhenerii: teoriia i metodyka* [Formation of professional competence of future specialists in agroengineering: theory and methods]a. Kyiv: Kompyrnt. [in Ukrainian].
5. *Akademichniy tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language] (1979). *Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh. (Vol. 10).* [in Ukrainian].
6. Semenov A.V. (Ed.). (2006). *Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* [Dictionary-reference book on professional pedagogy] Odesa: Palmira. [in Ukrainian].
7. Luzan, P.H. (2004). *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv u vyshchyykh ahrarnykh zakladakh osvity* [Theoretical and methodical bases of formation of educational and cognitive activity of students in higher agrarian establishments of education]. (*Candidate`s thesis*). Natsionalnyi ahrar. un-t. Kyiv. [in Ukrainian].
8. Kostiuk, D.A. (2014). *Pedahohichni umovy formuvannia fakhovoi kompetentnosti u maibutnikh tekhniv-elektrykiv silskoho hospodarstva* [Pedagogical conditions for the formation of professional competence in future agricultural electricians]. *Naukovy visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya: Pedahohika, psykholohiia, filozofiiia*, 199 (2), 344-349. [in Ukrainian].
9. Podozorova, A.V. (2017). *Formuvannia bazovykh kompetentnosti maibutnikh tekhniv-elektrykiv u politekhnichnykh koledzhakh* [Formation of basic competencies of future electricians in polytechnic colleges]. (*Candidate`s thesis*). Kherson. [in Ukrainian].
10. Dolnikova, L.V., Tsubova, O.L. (2013). *Strukturuvannia zmistu navchalnykh dystsyplin yak vazhlyva peredumova dlia pidvyshchennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv* [Structuring the content of academic disciplines as an important prerequisite for improving the quality of training]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika»*, (767), 379–382. [in Ukrainian].
11. Radkevych, V.O. (2010). *Dydaktychni pidkhody do vidboru i strukturuvannia zmistu profesiino-tekhnichnoi osvity* [Didactic approaches to the selection and structuring of the content of vocational education]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (1), 71-77. [in Ukrainian].
12. Lozova V. I. (2012). *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen* [Scientific approaches to pedagogical research]. Kharkiv: Vyd-vo «Apostrof». [in Ukrainian].
13. Kremen, V.H. (2003). *Osobystist v osvitnomu prostori suchasnoi tsyvilizatsii* [Personality in the educational space of modern civilization]. *Profesiine stanovlennia osobystosti : problemy i perspektyvy : materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. (pp. 3–7). 2011, Ukraine, Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
14. Ennis R. H. *Critical Thinking Assessment*, Hampton Press. [in English].
15. Androshchuk, I.V. (2016). *Vymohy do vidboru i strukturuvannia zmistu dystsypliny «Pedahohichna vzaiemodiia u profesiinii diialnosti»* [Requirements for the selection and structuring of the content of the discipline «Pedagogical interaction in professional activities»]. *Naukovy visnyk UMO «Pedahohika»*, (2), 1-17. [in Ukrainian].
16. Hurevych, R.S., Kademiia, M.Yu., Shevchenko, L.S. (2012). *Informatsiini tekhnologii navchannia: innovatsiinyi pidkhid* [Information learning technologies: an innovative approach]. Vynnytsia: TOV firma «Planer». [in Ukrainian].

Отримано редакцією 26.11.2021 р.

Розділ 3 ІСТОРИЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3 HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

UDK 373.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-201-206

FUNCTIONING OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN A PANDEMIC

Kuzminskyi Anatoliy

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: anatoliy230743@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-6108-4066
Researcher ID: W-3341-2018

This paper focuses on the issue of preschool education in a pandemic. The purpose of this study is to identify the problems that Preschool Educational Institutions (PEI) may face during a pandemic. Particular attention is paid to the topic of the article - the activities of PEI in a pandemic. The research broaches such issues as the mode of PEI functioning, the organization of an educational process in PEI, and the specific features of the activities of the PEI staff under quarantine conditions. To complete the study the following methods were used: theoretical – analysis of psychological-pedagogical and methodological sources, review of educational designs and programs, educational and methodological complexes, and actual educational resources of PEIs; empirical – questionnaires, surveys, interviews, testing, direct and indirect observation, and expert evaluation.

The article explores the specificity of PEI activities both under the conditions of distance functioning and under the conditions of normal activity, observing quarantine measures. It also reveals and analyses complications and difficulties in the work of the PEI staff, as well as inconveniences for children and parents.

Furthermore, the study considers the measures aimed to eliminate the negative factors of distance learning and gives recommendations for the heads of Preschool Educational Institutions on the peculiarities of their activities in a pandemic.

Key words: *pandemic, Preschool Education Institution, peculiarities of Preschool Education Institution functioning in quarantine conditions, children of preschool age, educators, parents.*

Formulation of the issue. Nowadays, it is generally accepted that a PEI is targeted at providing social upbringing and basic elementary education for children. From an early age of 1.5-2 years to senior preschool age 6-7 years, inclusively, preschoolers receive the necessary nutrition and care at the PEI.

The upbringing of a child in PEI is at the request of the parents. From a psychological view, the matter of raising children in PEI seems quite debatable. The fact is that at an early age, family upbringing is extremely important for a child, and social education does not always replace it equally. In most cases, enrolling a child in PEI presents certain challenges. A significant number of kids cannot easily adapt to such changes in their lives.

Admittedly, preschool age is a stage in the mental and physical development of children, which is extremely important for their maturity and growth of their psyche and personality. Undoubtedly, the main factors contributing to the physical and mental state of children are their parents, teachers and environment, the real environment of their existence. The central and decisive figure is the educator, the kindergarten. However, there are signs that the current reality is not entirely

favourable for maintaining and improving the health of people and, above all, children. The modern way of life is marked by instability, contradictions, loss of habitual and the search for worldviews and axiological guidelines that are relevant in time. The uncertainty about the future, anxiety about their own future and the future of their relatives, as well as economic, environmental, political and existential crises cause global stress and neuroticism of the population, and also lead to an increase in a number of psychosomatic diseases. A hostile social environment, concern with the above problems of the parental community negatively affects the well-being and health of children. Unfortunately, in recent years, pandemic factors have contributed to all these problems.

For a long time, PEI functioned under normal conditions that to some extent met the needs of children, educators and parents. The pandemic has made significant changes in the life of Preschool Education Institutions.

It is clear that a pandemic in any form is adversely affecting the life of PEI. All participants of the educational process experience a number of commotions. Today, Preschool Education Institutions go into quarantine mode, without interrupting their normal functioning, but with many significant changes. PEI starts working remotely, which causes a number of difficulties. And when PEI returns to standard activities, it again raises a number of adaptive problems. All these forced changes negatively affect the quality of the educational process, the well-being and health of all its participants – the staff, children and parents.

Analysis of recent research and publications. When it comes to functioning in the remote mode during a pandemic, the staffs of PEI have to work under dramatically changed conditions. The resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 11.03.2020, № 211 «On prevention of the spread of coronavirus disease (COVID-19) on the territory of Ukraine» functional duties of PEI staff are supposed to be completed distantly (remotely) using modern information technologies. However, it should be admitted that distance work with preschoolers, given their age, is quite specific. Preschoolers do not yet have skills to work on computers or other devices; they need help from their parents or other family members to establish communication with their educator online. At the same time, not every family has such opportunities. Notwithstanding, educators must fulfil educational plans and programs provided for a current preschool year as well as a health-improving period. The actualization of this work, as well as the responsibility for educational activities and control over the fulfilment of educational plans and programs, in accordance with Article 26 of the Law of Ukraine, 05.09.17, № 2145-VIII «On Education» is entrusted to the head of a PEI. In turn, the head of the PEI must be guided by the Order of the Ministry of Education and Sciences, 16.03.20, № 406 «On organizational measures to prevent the spread of coronavirus disease (COVID-19)». Further, the head of a PEI issues an order to establish the mode of work for the PEI staff and approves measures of ensuring educational-pedagogical, methodological and other kinds of work. The head also specifies the features of an educational process in a distance format.

Presentation of the main research material. There seems to be compelling evidence that quarantine conditions negatively affect the education, health and well-being of children. In particular, when regular activities are suspended temporarily, children are deprived of social life and normal life activities characteristic of their age. They do not have the opportunity to communicate with the educator and peers, and to play with them. The regime of an educational process, sleep, games, and nutrition becomes unbalanced, which certainly negatively affects the health and well-being of children. In some families, children suffer from poor home conditions. In some cases, drunkenness, family unrest, domestic violence, child abuse, and the like can be attributed to the absence of a parent's job during quarantine or working from home. All this negatively affects the child's psyche.

There may also be changes in the manifestations of parental attention to raising and caring for children during the quarantine period. If the parents continue to work during quarantine, and PEI shifts to remote functioning, a significant problem of child neglect arises. Moreover, if parents lose their jobs due to quarantine, the financial situation of the family deteriorates, and hence the living conditions of the child.

Thus, the negative impact of quarantine standards on the education, upbringing and health of children is exacerbated by concomitant circumstances, such as forced parental unemployment, foreign

employment, parental involvement in the war, significant social stratification, and the increase in the number of disadvantaged and nuclear families.

On this basis, it may be inferred that the working conditions of the head of PEI are also becoming more complicated, since they must ensure the organization of the educational process and any other types of work using distance learning technologies. This means that needs to be done without children attending PEI regularly. The head of a PEI must independently develop a local document that specifies the tasks to be performed remotely by educators and other staff.

This means that communication with parents or other fosterers of children should be take place on social networks in the form of consultations, conferences, group-work, mobile applications, e-mail, etc. During these new communications format such issues and recommendations become expected to be considered as children's daily routine, appropriate games for their development, books for reading, healthy nutrition, etc.

Accordingly, the mode of work of educators and assistant educators also undergoes significant changes. The educator must send an electronic record of the activity to the child's parents. But this is where problems arise. Even if an educator strictly follows all of the above recommendations and instructions, this does not necessarily mean that parents or educators of children will follow them. And this is not a matter of a negligent or unscrupulous attitude of parents (fosterers) to their children. Much of the parental community are not adequately knowledgeable about psychological and pedagogical issues of children upbringing and teaching. Thus, there are signs that there is no systematic work on parenting in Ukraine. Unfortunately, the former experience of parent universities, mother schools etc. are unjustly discarded and forgotten.

Another issue that should be raised is that not all settlements, villages or towns are covered by the Internet and in some villages and hamlets there are not even a cellular connection. And even with such means of communication, not all parents are financially secure to buy a computer or any other smart device, due to the fact that they have a limited budget. It is a generally accepted fact that a significant part of the Ukrainian population suffers from poverty.

The information provided convincingly demonstrates that in a pandemic, constant or local quarantine, the quality of the educational process, the standard of living and childcare deteriorate significantly, which is clearly fraught with negative consequences for the psychological development of children and the shaping of their personality.

In addition, PEI staff is also suffer during the quarantine. Not all educators have the right skills and knowledge, habits and skills to provide distance or distance learning. This causes psychological discomfort and a feeling of dissatisfaction with the performance of the personnel of their functional duties in unusual conditions. Some educators experience a psychological overload due to non-standard working conditions, changes in the established working routine, a shift to remote teaching, children's and parents' neuroticism caused by enforced changes in the activities of a PEI. Moreover, the mentality of educators is negatively affected by the fear financial state will significantly deteriorate due to the fact that the regular functioning of PEI is temporarily ceased. They are held back by fear of coronavirus infection, health problems, loss of wages and death.

It is clear that the activity of PEI during the transition from remote mode to normal mode of operation in compliance with quarantine measures is important and therefore requires significant responsibility. The opening of the PEI is necessary in compliance with certain requirements in order to ensure maximum protection of all participants in the educational process in order to preserve the health of children, educators and parents. With the opening of a PEI it is necessary to comply with the quarantine conditions and relevant recommendations.

In order to thoroughly prepare for the reception of children, it is advisable to observe a clear sequence of events and strictly observe all sanitary standards. First of all, it is necessary to check the staff for COVID-19, instruct the PEI staff, purchase disinfectants, etc. After a long stay at home, children and parents need to adapt to the new realities.

In a pandemic, difficulties arise in the process of morning meetings with children at PEI, because parents are strictly prohibited from entering kindergarten; bring children only to the entrance to the preschool institution. Children have to wait outside for the teacher for a while, regardless of the

weather. Parents must call the teacher, who goes out, picks up the child, accompanies them, changes their clothes and brings them to the group premises. A similar process only in reverse occurs at the end of the day. This procedure is quite inconvenient for everyone – children, parents and educators, especially in a cold season. In the autumn-winter period, the educator has to change outerwear and shoes several dozen times a day. Parents should call the educator twice a day to hand over or pick up the child. Each time, going out to pick up or give back a child to the parents, the educator leaves the children of the group to the assistant. All these complicate life, create everyday discomfort for children, the staff and parents.

To sum up, quarantine conditions are a significant obstacle to the normal functioning of Preschool Educational Institutions. But with a thoughtful approach to organizing both remote and conventional educational process, most of the negative factors of distance learning can and should be eliminated. Much depends on how responsibly and creatively the managers of PEI – heads, educators-methodologists, caregivers, educators, etc. – approach PEI in challenging conditions.

First of all, the head of a PEI should issue an order on performing remote work for a quarantine period, which clearly defines functional responsibilities of the personnel, who have to organize their work in accordance with the working plan of a PEI for a preschool year. The order has to be accompanied with the guidelines and programs of self-education, as well as pedagogical, methodological and organizational work within the established educational loads. Within the working hours, assistant educators are required to participate in organizational and pedagogical work along with the educators of the group. Moreover, once a week both educators and their assistants are obliged to present materials of organizational and pedagogical activities during remote work in the form determined by the head of a PEI. Responsibilities should also be defined for the dietician nurse, the physiotherapist nurse, the deputy head of economic affairs, the clerk, etc.

Second, educators build long-term interactions with children in different ways: they offer to parents various tasks for children, conduct online classes, organize photo contests, prepare videos of classes, which preschoolers and parents can watch at any convenient time. As a result, the negative consequences of the functioning of PEI in a pandemic can be significantly reduced.

Conclusion and prospects for further development. To summarize, the functioning of PEI during a pandemic is much more complicated than it may seem at first sight. In the distance format of the educational process, there is no proper experience of interacting with children on the Internet; many families are practically not provided with computers, other communication devices and the Internet; the inability of children and individual parents to use the computer can be observed. During the transition from remote work to normal work, subject to the quarantine requirements, all participants in the educational process experience a number of inconveniences that do not contribute to the effectiveness of the mental and psychological development of children and their health. However, with a thoughtful approach to the organization of the functioning of a PEI in a pandemic, a significant part of the negative factors can and should be eliminated. First of all, the head of a preschool institution must take all possible measures that would neutralize the negative impact of forced factors on the lives of participants in the educational process - children, teachers, parents. In the current conditions, this is an urgent need for the effective functioning of PEI during a pandemic.

References

1. Ananyev, B. G. (2002). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. SPb: Piter. [in Russian].
2. Bekhterev, V. M. (1923). *Vnushenie i vospitanie* [Suggestion and education]. Petrograd: Vremya. [in Russian].
3. Ohneviuk V. O. (sc. project man.). (2016). *Dytyna: Osvitnia prohramma dlia ditei vid dvokh do semy rokiv* [Child: Educational program for children from two to seven years]. Bielienska H. V., Bohinich O. L., Bohdanets-Biloskalenko N. I. and others (authors). Bielienska H. V., Mashovets M. A. (Ed.). Kyiv: B. Hrinchenko Un-ty. [in Ukrainian].
4. Kuzminskyi, A. I. (2009). *Stan i shliakhy zberezhennia y polipshennia zdorovia studentiv* [The state and ways to preserve and improve the health of students]. Cherkasy: Publish. House of B. Khmelnytskyi ChNU. [in Ukrainian].
5. Savinova, N. (2020). Yak pratsiuvaty v realiiakh koronavirusu: khto shcho robyt [How to work in the realities of coronavirus: who does what]. *Vchytel metodyst. Shchomisiachnyi spetsializovanyi zhurnal – Teacher Methodist. Monthly specialized journal*, 7, 4 – 10. [in Ukrainian].
6. Staienna, O. (2020). Karantyn – ne pereshkoda! abo Yak nalahodyty metodychnu robotu viddaleno [Quarantine

is not an obstacle! or How to set up methodical work remotely]. *Vchytel metodyst Shchomisiachnyi spetsializovanyi zhurnal – Teacher Methodist. Monthly specialized journal*, 5, 4 – 8. [in Ukrainian].

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Кузьмінський Анатолій Іванович

доктор педагогічних наук, професор

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Постановка проблеми. Тривалий час заклади дошкільної освіти функціонували у звичайних умовах, які певною мірою задовольняли потреби дітей, вихователів і батьків. Стан пандемії вніс суттєві зміни в життєдіяльність цих дитячих установ.

Пандемія у будь-якій формі однозначно негативно відбивається на життєдіяльності закладу дошкільної освіти. Усі учасники освітнього процесу переживають низку потрясінь. Заклад переходить на режим роботи в умовах карантину без припинення звичайного функціонування, але з багатьма істотними змінами. Заклад переводиться на дистанційну форму роботи і це породжує низку труднощів. Заклад повертається до стандартної діяльності і тут знову виникає низка проблем адаптивного характеру. Усі ці вимушені зміни негативно відбиваються на якості освітнього процесу, на самопочутті і здоров'ї всіх його учасників – дітей, персоналу закладу, батьків.

Метою нашого дослідження - з'ясувати особливості функціонування державних закладів дошкільної освіти (ЗДО) в період пандемії.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічних і методичних джерел, вивчення освітніх планів, програм, навчально-методичних комплексів, актуальних сайтів закладів дошкільної освіти; емпіричні – анкетування, опитування, бесіда, тестування, пряме і непряме спостереження, експертне оцінювання.

Обговорення: Досліджено особливості діяльності закладів дошкільної освіти в умовах дистанційного функціонування, а також в умовах звичайної діяльності, але з дотриманням карантинних заходів. Показано складності й труднощі в роботі персоналу закладів дошкільної освіти, незручності для дітей і батьків.

Розглянуто заходи щодо усунення негативних факторів дистанційного способу навчання. Подано рекомендації щодо особливостей діяльності керівників дитячої освітньої установи в умовах пандемії.

Висновок. Життєдіяльність закладу дошкільної освіти в умовах пандемії значно ускладнюється. У дистанційному форматі організації освітнього процесу гостро відчувається відсутність належного досвіду роботи з дітьми у мережі Інтернет, забезпеченість багатьох сімей комп'ютерами та іншими комунікаційними пристроями і мережею Інтернет, невміння дітей і окремих батьків користуватися комп'ютером. При переході ЗДО з дистанційного режиму на звичайний, але з дотриманням карантинних вимог, усі учасники освітнього процесу терплять низку незручностей, які не сприяють ефективності освітнього процесу і збереженню здоров'я дітей. Проте, при вдумливому підході до організації функціонування ЗДО в умовах пандемії значну частину негативних факторів можна і треба усувати. Передовсім керівник закладу повинен вжити всіх можливих заходів, які нейтралізували б вплив вимушених негативних чинників на життєдіяльність учасників освітнього процесу – дітей, педагогів, батьків. Функціонування ЗДО в умовах пандемії настійно цього вимагає.

Ключові слова: пандемія, заклад дошкільної освіти, особливості функціонування закладу дошкільної освіти в карантинних умовах, діти дошкільного віку, вихователі, батьки.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2002. 288с.
2. Бехтерев В. М. Внушение и воспитание. Петроград: Время, 1923.
3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Бельська, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білокаленко [та ін.]; наук. ред.: Г. В. Бельська, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
4. Кузьмінський А. І. Стан і шляхи збереження й поліпшення здоров'я студентів Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. 48 с.
5. Савінова Н. Як працювати в реаліях коронавірусу: хто що робить / Вчитель методист. Щомісячний спеціалізований журнал №7 липень 2020. С. 4 – 10.
6. Стаєнна О. Карантин – не перешкода! або Як налагодити методичну роботу віддалено. / Вчитель методист Щомісячний спеціалізований журнал №5 травень 2020. С. 4 – 8.

Отримано редакцією 29.11.2021 р.

УДК 378.018.8:630*2-051"71"

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-206-216

ЕВОЛЮЦІЯ ЛІСІВНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Хрик Василь Михайлович

кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри лісового господарства

Білоцерківський національний аграрний університет

e-mail: hvm2020@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-1912-3476

У статті проаналізовано еволюцію лісівничої освіти в Україні в аспекті поєднання історично складених педагогічних парадигм, економічних моделей суспільства, політичного устрою, філософських поглядів. Виокремлено етапи еволюції лісівничої освіти в Україні: початковий (до 1729 р.), дореформенний (1929-1872 рр.), постреформенний (1872-1917 рр.), радянський (1917-1991 рр.), сучасний (з 1991 до сьогодні). Розкрито сутність, тенденції, підходи, кадрове забезпечення кожного етапу. Висвітлено історію становлення, розвитку лісівничої освіти та виокремлено чинники та античинники якісної професійної підготовки фахівців лісового господарства.

Ключові слова: еволюція, лісівнича освіта, етапи, тенденції, кадрове забезпечення, фахівці лісового господарства, професійна підготовка.

Постановка проблеми Відсутність науково-теоретичних розробок організаційно-змістових основ проектування системи лісівничої освіти та фундаментальних досліджень в галузі лісової педагогіки вимагає звернення до суміжних галузей наукових знань, зокрема, історії лісівничої освіти і філософії лісогосподарської діяльності та її основного об'єкта – природи, яка визначає сутність, структуру і специфіку професійної діяльності фахівців лісогосподарської галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значущими в контексті дослідження представляються праці вчених, що розглядають історію розвитку лісівничої освіти (О. Голюкова [2], І. Кичко [5], Б. Кіндюк [6], З. Подоляк [9], В. Ткач [13], П. Третяк [14], І. Фурсенко [16] та ін.), які дали можливість проаналізувати еволюцію лісівничої освіти в аспекті поєднання історично складених педагогічних парадигм, економічних моделей суспільства, політичного устрою, філософських поглядів. Основна увага приділялася проблемі нерозривності теоретичного і практичного навчання, залежності змісту освіти від регіональної специфіки, антропогенної суті лісогосподарських професій.

Мета статті: розкрити етапи еволюції лісівничої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Лісівнича освіта зародилася в 1729 р., коли за кожним з «лісових знавців», які прибули з Німеччини, було закріплено по шість учнів для навчання лісорозведення та догляду за корабельними лісами [4, с.44].

Однак такий метод підготовки фахівців лісівничої справи виявився малоефективним, оскільки «лісові знавці» два-три роки вивчали мову країни, а в закріплених за ними учнями бачили тягар. За більш ніж 20-річний період запрошення іноземних лісівників на службу ними було підготовлено лише 20 фахівців [7, с.44].

Незважаючи на те, що лісове господарство в XVIII ст. відчувало гострий постійний брак кваліфікованих фахівців, навчання лісівничій справі проводилося тільки на спеціальних курсах і в лісових інститутах за кордоном. Вперше в Україні, яка входила до складу Російської імперії, а частина – до складу Австро-Угорської імперії, спеціальні курси для навчання лісовій справі були створені в 1774 р. для навчання лісівництва фахівців з організації царських полювань. У 1800 р. відкрився спеціальний форстмейстерський клас в Морському корпусі для вивчення лісівничої справи. На жаль, поки не знайдено достовірних історичних документів ні про роботу самих курсів, ні про кількість і подальшу долю їх випускників.

Однак ні організація спеціальних навчальних курсів, ні відправка студентів на навчання за кордон не змогли усунути недолік кваліфікованих фахівців в галузі. Для задоволення потреб лісового господарства в кваліфікованих кадрах необхідні були спеціалізовані навчальні заклади, але вони з'явилися тільки на початку XIX ст., що пов'язано з інтенсивним використанням деревини в Європі. Це призвело до безконтрольного вирубування лісів. Виникла потреба у кваліфікованих лісівниках. Тому в цей період з'являлися перші навчальні заклади лісівничого профілю в Києві і Львові.

Вагомий внесок у становлення лісівничої освіти зробили видатні українські вчені С. Генсірук, М. Голубець, Г. Криницький, П. Пастернак, П. Погребняк, С. Стойко, М. Ткаченко, Ю. Третяк, та ін.

У кінці XVIII – першій половині XIX ст. лісівництво почали викладати у вищих навчальних закладах Європи: в Німеччині – у Мюнхенському університеті (1778), Лісовій академії м. Тарандт (1816) та Еберсвальдській лісовій академії (1830); Словаччині – в Інституті лісівництва і деревини м. Зволен (1807); Угорщині – у Лісогосподарському та лісопромисловому інституті м. Шопрон (1808); Чехії – у Вищій сільськогосподарській школі м. Брно (1816); Франції – у Вищому лісовому училищі м. Нансі (1824); Швеції – у Вищій лісовій школі (1828) в Стокгольмі [11].

Перші вищі навчальні заклади, що готують фахівців лісового господарства, відкрилися в Росії після відкриття Лісового департаменту: в 1803 році відкрито вище лісове училище в Царському селі (передмістя Санкт-Петербурга); в 1804 р. – вище лісове училище в м. Козельську (Калужська губернія); в 1808 р. – приватний Орловський практично-теоретичний лісовий інститут (м. Санкт-Петербург). Однак як самостійні вищі навчальні заклади вони проіснували зовсім недовго. Уже в 1811 р. вони були об'єднані в один – Санкт-Петербурзький форстмейстерський інститут (Лісовий інститут) [10].

У 1816 р. закладено фундамент лісівничої освіти сучасної України поблизу м. Варшави в Маримонті (Польща), де було створено лісівничу школу (за різними джерелами Інститут (училище)) [2, с.24].

У 1829 р. при Лісовому інституті була відкрита школа лісових землемірів, а в 1834 р. – Лісинське навчальне лісництво [12].

У 1840 р. інститут об'єднали з Варшавською лісівничою школою і він отримав назву Маримонтський інститут сільського господарства і лісівництва. У цьому ж році в структурі інституту організовано лісівничий факультет (є одним з найстаріших у системі вищої аграрної освіти України і світу) [16, с.10].

До Маримонтського землеробського інституту приєдналася Варшавська лісова школа на правах лісового відділення.

З відкриттям в 1846 р. єгерських училищ починається початкова лісівнича освіта. Багато училищ зробили лише по два-три випуски і були закриті. Останнім було закрито Липецьке єгерське училище в 1872 р. [12].

Лісівнича освіта і наука у Західній Україні певний час була позбавлена національних ознак, а її здобутки оголошувались досягненням метрополій (Австро-Угорщина, Росія, Румунія та ін.). Водночас державні структури і громадські висловлювали стурбованість занедбаним станом лісового господарства, непрофесійними діями лісовласників.

У 1852 р. при авторитетному Галицькому господарському товаристві почала діяти секція лісового господарства. За її ініціативи проходили наукові зібрання, розроблялися

проекти структурних змін у лісових службах, передбачалося створення кадастру лісів Галичини, готувалася навчальна література з лісівництва. У 1853 р. набув чинності лісовий статут, за яким до виконання обов'язків лісових господарів дозволялося допускати лише осіб, кваліфікацію яких підтверджувала урядова комісія. У 1859 р. почало діяти розпорядження міністерства про обов'язкове складання фахових іспитів адміністраторами лісів. Того ж року в Дублянській рільничій академії запроваджено курс «Загальне лісівництво», а у 1856 р. започатковано вивчення «енциклопедії лісівництва», як окремого предмету, для належної підготовки майбутніх фахівців.

У 1862 р. відкрито Новоолександрійський політехнічний і землеробсько-лісовий інститут (нині – м. Пулави, Польща).

У 1865 р. відкрито другий лісовий вищий заклад – Петровсько-Разумовська землеробська і лісова академія (м. Москва).

У 1871 р. при Львівській технічній школі засновано приватні лісівничі курси, які діяли до 1874 р. На їх основі відкрито перший на західних територіях України середньоосвітній лісівничий навчальний заклад – Крайову школу лісового господарства, що згодом отримала статус Вищої.

У 1880-х роках Рільнична школа увійшла до складу Політехнічної вищої школи у Львові.

1882 року розпочало діяльність Галицьке лісове товариство.

Перший спеціалізований навчальний заклад для підготовки молодших лісових фахівців (лісових кондукторів, об'їждчиків і лісників) створено лише в 1888 р. при Лісинському навчальному лісництві і отримало назву Лісинська початкова лісова школа. У 1894 р діяло вже 13 таких лісових шкіл, в 1907 р. – 32, в 1913 – 43 [12].

На початку ХХ ст. підвищуються вимоги до освітнього рівня лісових фахівців. Так, з 1902 р. лісничими і лісовими ревізорами призначалися виключно особи, які зараховані до Корпусу лісничих та мали вищу лісівничу освіту, а з 1907 р. Лісовий департамент визнав за необхідне набирати на посаду помічників лісничих досвідчених осіб тільки з вищою освітою [12].

Всі лісові школи відкривалися при лісництвах. Керували ними лісничі, які і викладали спеціальні предмети. Навчання в початкових лісових школах носило переважно практичний характер і тривало протягом двох років [12].

Наукову основу початкової лісівничої школи складав доробок природничих та лісівничих шкіл Варшавського, Львівського, Краківського, Празького та Віденського університетів, які 1912 р. подали меморандум «Про утворення лісової академії у краї». Світова війна завадила здійсненню цього процесу.

У 1913 р. підписано указ про реорганізацію Маримонтського інституту сільського господарства і лісівництва в Інститут сільського господарства і лісівництва з двома відділеннями: сільськогосподарським та лісовим. Мета лісового відділення полягала у підготовці досвідчених лісоводів, які б могли завідувати казенними або приватними лісами.

Після 1917 року головною умовою як для прийняття на роботу, так і для кар'єрного зростання стала «політична лояльність». Це призвело до різкого зниження освітнього рівня працівників лісництв.

Апарат лісництва з 1869 по 1917 рр. являв собою групу лісових чинів і лісової варті. Керував лісництвом лісничий в званні підпоручика або поручика. З 1884 р. заборонялося приймати на цю посаду осіб, які не мають чинів. Перевагою призначення на посаду лісничого користувалися випускники, які закінчили лісові вузи по 1 розряду, і помічники лісничих, які пройшли спеціальну підготовку, засновану на делегуванні повноважень [7, с.38].

Лісова школа у Львові проіснувала до 1919 р. З включенням Галичини до складу Польської держави Лісову школу об'єднали з Технічною та Рільничою академіями, при Львівській політехніці утворили рільничо-лісовий факультет. З 18 кафедр цього факультету 11 були лісівничого спрямування і розміщувались у Львові, решта – сільськогосподарські, розміщувались поблизу Львова в містечку Дубляни.

Але на вступ до політехніки ввели обмеження щодо осіб не польської національності. У відповідь на дії польської адміністрації українці Львова заснували нелегальний «Український

таємний університет» (під опікою наукового товариства ім. Т. Шевченка). В 1921 р. при УТУ, знову ж нелегально, засновано Українську вищу технічну школу з лісовим факультетом, з 1923 р. лісо-агрономічним.

Згідно з рішенням уряду України від 8 липня 1920 р. вжито заходів щодо прискореного випуску лісоводів. Постановою уряду від 26 березня 1921 р. Новоолександрійський інститут відтворено як Харківський сільськогосподарський інститут з лісовим факультетом.

Примусове утримання лісових фахівців на робочих місцях не підвищувало їх освітній рівень – лісова варта складалася з осіб, які не мали спеціальної підготовки, часто неписьменних; посади лісових фахівців займали випадкові люди [8, с.149]. Відносно посад лісових фахівців вищої кваліфікації відчувався особливий кадровий дефіцит – значна частка їх заміщувалася практиками.

Реформи перших двох років після революції 1917 р. практично не позначилися на лісівничій освіті, хоча система класичної лісівничої освіти не відповідала вимогам нового часу.

Недоліки системи лісівничої освіти (багатопредметність, матеріальна незабезпеченість студентів і перешкоди, що заважають вступу до лісових навчальних закладів тих, хто хоче в них вчитися) були усунені за рахунок розширення числа закладів освіти, що здійснюють підготовку фахівців лісового господарства, запровадження курсів підвищення кваліфікації кадрів лісового господарства та зміни правил прийому. Так, в 1919 р. відкрито Московський лісотехнічний інститут, в 1920 р. – лісовий факультет при Казанському університеті, а в 1929-1930 рр. організована ціла мережа ЗВО, які готують фахівців для лісового комплексу (Архангельський, Брянський, Воронежський, Київський та ін. лісогосподарські інститути). Відбулися реформи і в початковій лісівничій освіті. 25 початкових лісових шкіл отримали статус технікуму [3].

У 20-х рр. минулого століття створено філіал лісового відділення Харківського сільськогосподарського інституту на сільськогосподарському факультеті Київського політехнічного інституту. На базі цього факультету в 1922 р. у структурі КПІ створено Київський сільськогосподарський інститут, який у 1923 р. став самостійним ЗВО.

У 1922 р. відбулося відкриття лісоінженерного факультету при Київському сільськогосподарському інституті.

У 1924 р. прийнято «Основний закон про ліси». У його розділі «Лісотехнічний персонал» законодавчо закріплено положення про те, що особи, які заміщують посади лісового персоналу, повинні володіти відповідними технічними знаннями [3]. Проте, на місцях лісова варта була як і раніше малограмотна, лісничі мали недостатню кваліфікацію.

У 1925 р. організовано Боярське навчально-дослідне лісництво, де розгорнулася навчально-дослідна робота, проводили навчальні та виробничі практики.

У 1927 р. Держплан визнав, що важкі умови праці та нерегульованість правового становища лісничих, їх помічників та лісової варти тягнуть за собою звільнення з лісового господарства кваліфікованих фахівців і плінність лісової варти [17].

У передвоєнні роки комплектування інженерно-технічних працівників лісової охорони проводилося, в основному, за рахунок централізованого розподілу випускників лісових навчальних закладів. Лісники і об'їждчики набиралися з числа грамотного місцевого населення старше 18 років.

Нестача спеціалістів у лісовому господарстві України зумовила подальший розвиток лісівничої освіти та збільшення кількості студентів.

1930 р. лісівничий факультет Харківського сільськогосподарського інституту переведено до Києва та об'єднано з лісоінженерним факультетом Київського сільськогосподарського інституту.

З Харкова до Києва перевезено лабораторне обладнання, багаті колекції, фундаментальну бібліотеку, що формувалася ще в Новій Олександрії. Так було створено Український лісотехнічний інститут (УЛТІ) з чотирма факультетами: лісогосподарським, лісоексплуатаційним, механічної технології деревини та лісохімічним. У 1936 р. УЛТІ

реорганізовано в Київський лісогосподарський інститут з єдиним лісогосподарським факультетом.

У 30-40 роках ХХ ст. були переглянуті багато положень класичного лісівництва та головний з них – принцип постійного користування. Основними напрямками вивчення стали експлуатація лісу і переробка деревини [7, с.48].

Велика Вітчизняна війна руйнівні позначилася на лісівничій освіті. Багато лісових навчальних закладів були евакуйовані, багато – зруйновані (Київський лісогосподарський інститут, Крапивенський лісовий технікум та ін.) [3].

Окупаційна німецька влада у Львівській політехніці ліквідувала рільничо-лісовий факультет, натомість створила лісові фахові курси, діяльність яких тривала до 1944 року.

У 1944 р. на базі Київського лісогосподарського інституту відкрилися факультети механічної технології обробки деревини, механізації лісогосподарських робіт, лісомеліоративний та лісоінженерний.

У повоєнні роки проблема кадрового забезпечення лісової галузі вирішувалася за рахунок відкриття нових лісових навчальних закладів (дворічних лісових шкіл і технікумів) і централізованого розподілу їх випускників по лісогосподарським підприємствам [7, с.40].

Комплектування посад лісників фахівцями зі спеціальною лісівничою освітою практично було відсутнє. У зв'язку з цим на посадах лісників продовжували працювати особи без спеціальної освіти і, як правило, люди похилого віку [18].

У січні 1945 р. урядом УРСР прийнято рішення про заснування Львівського лісотехнічного інституту. Завданням новоствореного інституту була підготовка фахівців вищої кваліфікації для лісоексплуатації та механічної обробки деревини. У 1949 р. у його структурі засновано лісогосподарський факультет.

У п'ятдесятих роках ХХ ст. зріс престиж лісівничої освіти в зв'язку з прийняттям 1948 р. Державного акту: «Про план полезахисних насаджень ...». У лісостепових і степових районах були відкриті спеціалізовані курси підготовки фахівців з ведення лісового господарства в степу. Відкриваються нові лісові факультети в лісотехнічних і сільськогосподарських освітніх закладах.

У шістдесяті роки ХХ ст. на базі лісогосподарських освітніх закладів створюються інститути широкого профілю з підготовкою фахівців не тільки для лісового господарства, а й для деревообробної, меблевої та целюлозно-паперової промисловості. Одночасно скорочується прийом на спеціальність «Лісове господарство» в освітніх закладах лісотехнічного профілю.

Фахівців з середньою спеціальною освітою в шістдесяті роки ХХ ст. готували 23 технікуми, в тому числі 15 лісгоспів-технікумів, в яких навчальний процес був тісно пов'язаний з виробництвом [3].

У 1954 р. відбулося об'єднання Київського лісогосподарського інституту з Київським сільськогосподарським інститутом в Українську сільськогосподарську академію (УСГА) з лісогосподарським факультетом у її складі.

На початку сімдесятих років ХХ ст. стали проявлятися недоліки системи лісівничої освіти. Підготовка фахівців лісового господарства вищої кваліфікації за своєю динамічністю поступалася технічному прогресу і процесу механізації лісового господарства, була відірвана від потреб виробництва.

У 1972 р. для поліпшення системи підготовки фахівців лісового господарства організовано Всесоюзний інститут підвищення кваліфікації керівних працівників і фахівців лісового господарства (ВІПКЛХ). Незабаром відкрилися його філії в Києві та Красноярську [7, с. 50].

У вісімдесяті роки ХХ ст. на підприємствах і в організаціях Міністерства лісового господарства Української РСР освітній рівень дещо покращився. Так, 21% працівників, що заміщають посади лісових фахівців, мали вищу освіту, 46% – середню спеціальну, а решта 33% – склали практики [1, с.39].

Незважаючи на таку несприятливу ситуацію із забезпеченням галузі кадрами вищої кваліфікації, керівники підприємств лісового господарства практично не піклувалися про

підготовку кадрів [1]. Лісниками, як правило, працювали особи, які не мають спеціальності і без відповідної підготовки [19].

Ситуація, що склалася в кадровому забезпеченні галузі в вісімдесяті роки, мало змінилася і в дев'яностих роках ХХ ст. Лісгосподарські організації продовжували відчувати гостру нестачу в фахівцях. Практика призначення керівниками осіб, у яких немає спеціальної освіти та відповідного досвіду роботи, збереглася. Біля 20% посад заміщалося працівниками, які не мають відповідної фахової освіти [15]. Одна з причин цього криється в обмеженій можливості набору кадрів серед жителів населеного пункту, де знаходиться лісгосподарське підприємство. Найбільш підготовлені робочі кадри і фахівці намагалися переїхати на роботу або в лісозаготівельні підприємства, або в міста, де заробітна плата була значно вище. Набір кадрів проводився з тих, хто з яких-небудь причин не міг влаштуватися на більш високооплачувану роботу, а це були далеко не найкращі фахівці [7, с.41].

У дев'яності роки ХХ в. зв'язок лісових навчальних закладів з виробництвом був повністю розірваний, практично припинився централізований розподіл випускників.

З середини 90-років ХХ ст. на зміну централізованої державної системи підготовки та розподілу кадрів для лісового господарства прийшла регіональна децентралізована. Передбачалося, що державні органи лісового господарства на місцевому рівні самостійно забезпечать свої лісгоспи кадрами в необхідній кількості і потрібної кваліфікації. На жаль, всі зусилля були вкладені в створення в місцевих ЗВО та середніх спеціальних навчальних закладах цільових груп з підготовки лісових фахівців.

У 1991 р. Харківський сільськогосподарський інститут (початково Новоалександрійський інститут сільського господарства і лісівництва) перетворено у Харківський державний аграрний університет ім. В.В. Докучаєва, який у 2002 р. отримав статус національного [16].

На базі Української сільськогосподарської академії у 1992 р. організовано Український державний аграрний університет, якому у 1994 р. надано статус національного. У 2008 р. Національний аграрний університет України (НАУУ) перейменовано у Національний університет біоресурсів і природокористування (НУБіП).

У 1991 р. Львівський лісотехнічний інститут перейменовано в Український державний лісотехнічний університет, а в 2005 р. надано статус національного, пройшовши шлях від Крайової школи до визнаного центру лісівничої освіти і науки як в Україні, так і за кордоном.

У 1991 р. Карпатський філіал УкрНДІЛГА отримав статус окремого інституту і на сьогодні відомий як Український науково-дослідний інститут гірського лісівництва ім. П.С. Пастернака (УкрНДІгірліс). На даний час УкрНДІгірліс є провідною науково-дослідною установою лісового профілю у карпатському регіоні.

Після здобуття Україною незалежності реформований МСО ініціював реорганізацію всієї системи освіти, засновану на прийнятті багаторівневої структури. MSE забезпечує загальні керівні принципи для вищої освіти (HE), в той час як визначення конкретних питань лісового господарства делеговано SFC під наглядом Кабінету прем'єр-міністра [20].

Україна відчула необхідність реформування всіх основних секторів соціального і економічного життя. У новій Конституції України підкреслюється стратегічна важливість адекватного доступу до освіти в поєднанні з більш високими стандартами якості. У 1998 р. розпочато докорінну реформу освітнього сектора, в основі якої було запровадження багаторівневої освітньої системи, розробленої відповідно до міжнародних стандартів. Тому в рамках цієї реформи процес визначення і перегляду навчальних програм був дещо змінений, проте все ще знаходився під контролем держави і з незначною участю недержавних органів (приватний сектор, НВО, представники студентів). Методи повільно змінювалися, але цілі та дидактичні методики реформування навчальних програм ще не приймалися.

Проте, тиск міжнародної спільноти і зростання числа проектів, що фінансуються зарубіжними установами, стимулюють Україну до більш радикальних змін в системі освіти і прийняття абсолютно нових навчальних програм [20].

На базі старих і новостворених кафедр лісогосподарського факультету Національного аграрного університету у 2001 р. створено Навчально-науковий інститут лісового і садово-паркового господарства (ННІ ЛіСПГ). До нього увійшли лісогосподарський факультет та створений факультет садово-паркового господарства і ландшафтної архітектури. Крім того, був сформований науково-дослідний інститут лісівництва та декоративного садівництва.

В 2006 р. розроблено «Концепцію реформування та розвитку лісового господарства». У цій концепції передбачалося створення системи безперервної лісівничої освіти від робітника, техника і інженера до підвищення кваліфікації керівних працівників галузі. Вона передбачала функціонування: лісових технікумів та лісгоспів-технікумів; системи підготовки інженерів лісового господарства в системі коледж-ЗВО; мережі підвищення кваліфікації керівних працівників лісового господарства.

У 2007 р. Прийнято концепцію сталого розвитку лісового господарства в контексті міжнародної і національної лісової політики та концепцію реформування та розвитку лісового господарства України, у 2015 р. – концепцію реформування лісового та мисливського господарства України, концепцію розвитку мисливського господарства в Україні на період 2021-2025 роки (проект), стратегію сталого розвитку та інституційного реформування лісового та мисливського господарства України на період до 2022 року.

У законодавчих документах передбачено забезпечення галузі висококваліфікованими фахівцями та передбачено збереження загальної тенденції підготовки кадрів в системі ступеневої освіти і створення освітніх циклів безперервного навчання, включаючи підготовку фахівців лісового господарства та перепідготовку кадрів з реструктурованих галузей.

В даний час підготовку фахівців лісового господарства з вищою освітою за спеціальністю «Лісове господарство» здійснюють Національний лісотехнічний університет України, Запорізький національний університет, Національний університет біоресурсів та природокористування України, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Сумський національний аграрний університет, Білоцерківський національний аграрний університет, Харківський національний університет міського господарства ім. А. М. Бекетова та багато інших.

Порівняльний аналіз аспектів забезпечення лісової галузі кадрами дозволяє зробити висновок про те, що система кадрового забезпечення має тенденцію до послаблення централізації. Слід також відзначити поступове підвищення вимог до рівня освіти працівників лісового господарства.

Всебічний аналіз еволюції лісівничої освіти та кадрового забезпечення лісового господарства дозволяє виділити певні етапи, за якими ці процеси змінювалися найбільш радикально та виявляли такі основні тенденції в розвитку лісівничої освіти:

- пріоритетність вищої та професійної освіти перед середньою спеціальною і підвищенням кваліфікації;
- поступове збільшення кількості навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців лісового господарства із середньою спеціальною та вищою освітою, і термінів навчання в них;
- підвищення вимог до рівня освіти працівників лісового господарства;
- перехід від централізованої до децентралізованої системи підготовки кадрів;
- впровадження в систему освіти заочної та скороченої форм навчання;
- збереження і розвиток мережі відомчих середніх спеціальних навчальних закладів.

На основі вищезазначено виокремлено 5 етапів еволюції лісівничої освіти: початковий, дореформений, постреформений, радянський і сучасний (табл. 1).

У результаті дослідження встановлено, що система професійної підготовки фахівців лісового господарства з урахуванням різноманітності кадрового потенціалу лісопромислової сфери відображає досить диференційовану модель, що охоплює декілька рівнів освітнього процесу.

Таблиця 1

Еволюція лісівничої освіти

ОСВІТА	ЕТАПИ ЕВОЛЮЦІ ЛІСІВНИЧОЇ ОСВІТИ				
	Початковий (до 1729 р.)	Дореформений (1729-1872 рр.)	Постреформений (1872-1917 рр.)	Радянський (1917-1991 рр.)	Сучасний (з 1991 р. до сьогодні)
Професійна	відсутнє	Функціонування мережі єгерських училищ	Функціонування початкових лісових училищ	Функціонування лісотехнічних шкіл підготовки робітничих кадрів для лісового господарства та лісової промисловості	реалізація освітніх програм для професійного становлення кваліфікованих кадрів лісопромислової галузі, що забезпечується професійно-технічними школами трьох рівнів атестації залежно від технологічної складності професії (робітник на лісогосподарських роботах, лісоруб, лісник та ін.)
Середня спеціальна	відсутнє			Функціонування відомчих лісових технікумів та лісгоспів-технікумів	функціонування лісових шкіл, фахових та лісових коледжів
Вища	відсутнє	поява і функціонування перших вищих навчальних закладів	Функціонування різних типів лісових навчальних закладів	Функціонування мережі лісогосподарських і лісотехнічних інститутів і академій.	загальнонаукова, загальноосвітня та фахова підготовка фахівців лісового господарства в освітніх закладах різних рівнів акредитації з урахуванням типу кваліфікації (технік лісового господарства, бакалавр/магістр лісового господарства)
Підвищення кваліфікації	відсутнє			Функціонування курсів підвищення кваліфікації в лісогосподарських та лісотехнічних навчальних закладах та спеціальних центрах	перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів лісогосподарської галузі в професійно-технічних школах та фахівців лісового господарства середньої і вищої ланок у закладах вищої освіти або їхніх структурних підрозділах.

Висновки. Отже, традиційно лісівнича освіта була науково-технічною. Студентів навчали робити, вирощувати, садити дерева і збирати урожай, а також обробляти деревину. Випускники займали посади з досліджень в галузі лісівництва, управління лісовим господарством, створення плантацій, лісозаготівель і промисловості. Традиційна лісівнича освіта включала ступені, дипломи, сертифікати та підвищення кваліфікації. Освіта на рівні субдиплома або диплома готувала студентів до прикладної роботи в лісовому господарстві і лісовій промисловості – на лісопильних заводах, фанерних фабриках, виробництві меблів, управлінні розплідниками, а також до експлуатації і технічного обслуговування машин. Лісове господарство і лісова служба були в деякій мірі ізольовані від сільської місцевості за своїм характером географії – ліси перебували в більш віддалених районах за характером роботи і мандату, а також за тим фактом, що державний сектор домінував практично у всіх сферах діяльності і був основним роботодавцем для випускників системи лісівничої освіти.

Аналізуючи історію становлення, розвитку лісівничої освіти, ми прийшли до висновку, що історичний досвід містить як фактори якісної професійної підготовки фахівців лісового

господарства, так і античинники. До перших, що заслуговують на увагу і здатних послужити орієнтиром при пошуку ресурсів підвищення ефективності освітнього процесу в ЗВО слід віднести: усвідомлення природно-кліматичної, соціальної та організаційної специфіки регіону; висока мотивація професіоналізації та особистісно-професійної відповідальності в лісівничих освітніх закладах суб'єктів освітнього процесу; практична спрямованість освітнього процесу в лісівничих закладах, зокрема, увага до питання якісної підготовки фахівців лісового господарства зі знанням регіональних особливостей; ведення лісового виробництва. Античинники якісної професійної підготовки фахівців лісового господарства постають в такому вигляді: нестабільність освітнього процесу в лісівничих навчальних закладах (часта зміна програм, предметів, спеціальностей, особливо в перший період); недостатня підготовленість студентської аудиторії до вивчення програми вищої школи; недостатня педагогічна підготовленість викладачів-фахівців у закладах вищої лісівничої освіти.

Реальне уявлення як факторних, так і антифакторних умов підготовки фахівців дозволяє вибудувати перспективу перетворень (модифікації) навчального процесу у процесі лісівничої освіти.

Список використаної літератури

1. Артюховский А. К., Трешевский И. В. Улучшить подготовку кадров. *Лесное хозяйство*. 1974. № 7. С. 20–22.
2. Голюкова О. М. Варшавське лісівничє училище (1816 р. засн.) та його роль у становленні вищої лісівничої освіти в Україні. *Історія науки і біографістика*: електрон. наук. фахове вид. 2014. № 3. URL: <http://inb.dnsgb.com.ua/2014-3/5.pdf> (дата звернення : 17.10.2021).
3. Двухсотлетие лесного департамента. 1798–1998 : в 2 т. Москва : ВПИИЦлесресурс, 1998. Т. 2. 243 с.
4. Доможирова К. В. Совершенствование механизма управления комплексным использованием лесных ресурсов региона : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05. Пермь, 2015. 209 с.
5. Кичко І. І., Гарус Ю. О. Перспективи розвитку лісового господарства України. *Глобальні та національні проблеми економіки*: електрон. наук. фахове вид. 2016. Вип. 11. С. 128–132. URL: <http://global-national.in.ua/archive/11-2016/30.pdf> (дата звернення : 17.10.2021).
6. Кіндюк Б. В. Історія українського лісового законодавства. Часи визвольних змагань та період НЕП 1917–1929 рр. : монографія. Одеса : Фенікс, 2011. 168 с.
7. Корякин В. А. Совершенствование управления кадрами в отрасли экономики региона (на примере лесного хозяйства Костромской области) : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05. Кострома, 2005. 270 с.
8. Лебедев М. В. Подготовка новых кадров низовых лесороботников. *Лесное хозяйство и лесная промышленность*. 1929. № 5–6. С. 12–14.
9. Подоляк З. Р. Реформування лісгосподарської освіти в Австрії (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2016. 255 с.
10. Про затвердження Концепції збалансованого розвитку агроєкосистем в Україні на період до 2025 року : Наказ Міністерства аграрної політики України від 20.08.2003 р. № 280. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0280555-03#Text> (дата звернення : 17.10.2021).
11. Свириденко В. Є., Бабіч О. Г., Киричок Л. С. Лісівництво : підручник / за ред. В. Є. Свириденка. 2-ге вид. Київ : Арістей, 2005. 544 с.
12. Столетие учреждения лесного департамента. 1798–1898. Санкт-Петербург : Типо-Литография Ю. Я. Римана, 1898. 252 с.
13. Ткач В. П. Сучасні проблеми розвитку лісової науки. *Лісівнича наука: витоки, сучасність, перспективи* : матеріали наук. конф. (Харків, 12–14 жовт. 2010 р.). Харків : УкрНДЦЛГА, 2010. С. 3–5.
14. Третяк П. Р., Павлюк В. В. Півтора століття Львівської школи лісівництва. *Наукові праці Лісівничої академії наук України*. 2004. Вип. 3. С. 11–16.
15. Туркин В. А. Совершенствовать подготовку лесных специалистов. *Лесное хозяйство*. 1986. № 6. С. 3–6.
16. Фурсенко И. Д. Харьковський орден Трудового Красного Знамени селськогосподарський інститут імені В. В. Докучаєва: очерки історії. Київ : Урожай, 1968. 168 с.
17. Флоровский Ф. Н. Реорганизация-ли? *Лесное хозяйство, Лесопромышленность и Топливо*. 1927. № 1. С. 53–54.
18. Сокол И. Лесник или мастер леса. *Лесное хозяйство*. 1966. № 3. С. 65–68.
19. Шлапаков П. И. Совершенствовать структуру низового лесохозяйственного звена. *Лесное хозяйство*. 1975. № 12. С. 29–30.
20. Expert Consultation on Forestry Education Rabat, Morocco 17–19 October 2001. URL: <http://www.fao.org/3/y2993e/y2993e00.htm#TopOfPage> (accessed : 18.10.2021).

EVOLUTION OF FORESTRY EDUCATION IN UKRAINE

Khryk Vasyl

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor at the Department of Forestry
Bila Tserkva National Agrarian University

Introduction. Lack of scientific and theoretical developments of organizational and substantive foundations of forestry education system design and basic research in the field of forest pedagogy requires recourse to related fields of scientific knowledge, in particular, the history of forestry education and philosophy of forestry and its main object - nature, which determines the essence, structure and specifics of professional activity of forestry specialists.

Purpose. The purpose of the article is to reveal the stages of evolution of forestry education in Ukraine.

Methods. The study used historical and logical analysis, systematization of scientific literature, archival sources (in order to generalize the history of the establishment of forestry educational institutions); structural and comparative analysis of documentary, scientific and literary sources (in order to compare archival, printed sources on the research problem); retrospective logical-system analysis (in order to isolate real and subjective data, leading ideas of the educational institution).

Results. A real idea of both factor and anti-factor conditions of training allows to build the perspective of transformations (modifications) of the educational process in the process of forestry education.

Conclusion. To analyze the evolution of forestry education in terms of a combination of historically composed pedagogical paradigms, economic models of society, political system, philosophical views. The stages of evolution of forestry education in Ukraine are distinguished: primary (before 1729), pre-reform (1929-1872), post-reform (1872-1917), Soviet (1917-1991), modern (from 1991 to the present). The essence, tendencies, approaches, staffing of each stage are revealed. The history of formation, development of forestry education is highlighted and the factors and anti-factors of high-quality professional training of forestry specialists are singled out. The main attention was paid to the problem of continuity of theoretical and practical training, dependence of the content of education on regional specifics, anthropogenic essence of forestry professions.

Key words: evolution, forestry education, stages, trends, staffing, forestry specialists, professional training.

References

1. Artjuhovskij A. K., Treshevskij I. V. (1974). Uluchshit' podgotovku kadrov. Lesnoe hozjajstvo. [Improve training]. *Forestry*, (7), 20–22. [in Russian].
2. Holikova O. M. (2014). Varshavske lisivnyche uchylshche (1816 r. zasn.) ta yoho rol u stanovlenni vyshchoi lisivnychoi osvity v Ukraini [Varshavske Lisivnic School (born in 1816) this role in the establishment of the most important Lisivnic education in Ukraine] *History of science and biography*, 3. URL: <http://inb.dnsgb.com.ua/2014-3/5.pdf> [in Ukrainian].
3. Dvuhstotletie lesnogo departamenta. 1798–1998 [Bicentennial of the Forestry Department. 1798–1998] (1998). (V. 2, p. 243). Moskva: VPIITSlesresurs [in Russian].
4. Domozhirova K. V. (2015). Sovershenstvovanie mehanizma upravlenija kompleksnym ispol'zovaniem lesnykh resursov regiona [Improving the management mechanism for the integrated use of forest resources in the region (*Candidate's thesis*). Perm. [in Russian].
5. Kychko I. I., Harus Yu. O. (2016). Perspektivy rozvytku lisovoho hospodarstva Ukrainy [Prospects for the development of the state of the forests of Ukraine] *Global and national problems of the economy: electronic. sciences. fahove view*, (11), 128–132. URL: <http://global-national.in.ua/archive/11-2016/30.pdf> [in Ukrainian].
6. Kindiuk B. V. (2011). Istoriia ukrainskoho lisovoho zakonodavstva. Chasy vyzvolnykh zmahan ta period NEP 1917–1929 rr. [History of the Ukrainian forest legislation. Hours of visvolny zmagan that period NEP 1917-1929 rr.]. Odesa: Phoenix [in Ukrainian].
7. Korjakin V. A. (2005). Sovershenstvovanie upravlenija kadrami v otrasli jekonomiki regiona (na primere lesnogo hozjajstva Kostromskoj oblasti) [Improvement of personnel management in the branch of the regional economy (on the example of forestry in the Kostroma region)] (*Candidate's thesis*). Kostroma [in Russian].
8. Lebedev M. V. (1929) Podgotovka novykh kadrov nizovykh lesorabotnikov. Lesnoe hozjajstvo i lesnaja promyshlennost'. [Training of new cadres of grassroots forest workers. Forestry and timber industry]. 5-6. pp. 12-14. [in Russian].
9. Podoliak Z. R. (2016). Reformuvannia lisohospodarskoi osvity v Avstrii (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Reform of the Lisogospodar education in Austria (the other half of the XXth is the ear of the XXI century):] (*Candidate's thesis*). Drohobych. [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennia Kontseptsii zbalansovanoho rozvytku ahroekosystem v Ukraini na period do 2025 roku [About the consolidated concept of balanced development of agroecosystems in Ukraine for the period up to 2025] *Nakaz Ministerstva ahrarnoi polityky Ukrainy № 208. (2003)* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0280555-03#Text> [in Ukrainian].
11. Svyrydenko V. Ye., Babich O. H., Kyrychok L. S. (2005). *Lisivnytstvo* [Lisivnistvo]. (2nd ed.). Kyiv. [in Ukrainian].
12. Stoletie uchrezhdenija lesnogo departamenta. 1798–1898. [Centenary of the establishment of the forestry department. 1798-1898]. (1898) Sankt-Peterburg. [in Russian].
13. Tkach V. P. (2010). Suchasni problemy rozvytku lisovoi nauky [Current problems of development of fossil science]. Materials of sciences. conf. «Lisivnycha science: turns, success, prospects» (pp. 3–5). October 12–14, 2010, Kharkiv, Ukraine. [in Ukrainian].
14. Tretiak P. R., Pavliuk V. V. (2004). Pivtora stolittia Lvivskoi shkoly lisivnytstva [Science of the Lysivnichi] *Naukovi pratsi Lisivnychoi akademii nauk Ukrainy*, (3), 11–16. [in Ukrainian].
15. Turkin V. A. (1986). Sovershenstvovat' podgotovku lesnyh specialistov. [To improve the training of forest specialists.] *Lesnoe hozjajstvo*, (6), 3–6. [in Russian].
16. Fursenko I. D. (1968). Kharkovskiy ordena Trudovoho Krasnogo Znameny sel'skokhoziaistvennyi ynstitut ymeny V. V. Dokuchaeva. [Kharkov Agricultural Institute named after V. V. Dokuchaev] Kiev. [in Russian].
17. Florovskij F. N. (1927). Reorganizacija-li? [Reorganization, is it?]. *Lesnoe hozjajstvo, Lesopromyshlennost' i Toplivo*, (1), 53–54. [in Russian].
18. Sokol I. (1966). Lesnik ili master lesa. [Forester or forest master.] *Lesnoe hozjajstvo*, (3), 65–68. [in Russian].
19. Shlapakov P. I. (1975). Sovershenstvovat' strukturu nizovogo lesohozjajstvennogo zvena. [To improve the structure of the lower forestry link.] *Lesnoe hozjajstvo*, (12), 29–30. [in Russian].
20. Expert Consultation on Forestry Education Rabat, Morocco 17–19 October 2001. URL: <http://www.fao.org/3/y2993e/y2993e00.htm#TopOfPage> [in English].

Отримано редакцією 20.10.2021 р.

УДК 37.07:005.95

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-216-225

ЛІДЕРСТВО ЯК ЕЛЕМЕНТ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Сосненко Оксана Вячеславівна,

аспірантка

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: ososnenko@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-1506-896X

Гребеник Тетяна Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, директор

Класичний фаховий коледж Сумського державного університету

e-mail: up.grebenik@gmail.com

ORCID 0000-0002-1780-4393

Волосюк Тетяна Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, викладач

Класичний фаховий коледж Сумського державного університету

e-mail: volosuk2016@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3527-5085

У статті розглянуто теоретичні основи лідерства в системі управління закладом освіти, а також проаналізовано наукові джерела, які стосуються феномену лідерства в менеджменті з конкретизацією поняття «освітній менеджмент». Проведено порівняльну характеристику категорій «лідер» та «менеджер». Систематизовано риси та навички сучасного освітнього лідера, вимоги до якого обумовлені реформами в галузі освіти та особливостями управління закладом освіти в умовах конкурентного зовнішнього середовища. Проаналізовано напрями практичної реалізації лідерських навичок на прикладі закладу освіти з метою досягнення поставлених цілей. Визначено сукупність соціально-психологічних якостей сучасного керівника освітнього закладу, який має лідерський потенціал.

Ключові слова: освітній менеджмент, лідерство, типи лідерства, лідер, лідерські риси, лідерські навички, лідерський потенціал.

Постановка проблеми. Освіта в XXI ст. є основним індикатором соціального та економічного розвитку суспільства. Але в умовах реформування освітньої галузі та збільшення реальної автономії закладів, докорінно змінюється значущість керівних функцій управлінців,

які розширюються за рахунок появи нових ступенів освіти, розвитку сучасних технологій та комунікацій, а також на основі впливу зовнішніх факторів на ринок освітніх послуг. Крім цього актуальності набуває проблема формування управлінської освітянської еліти, від лідерських якостей якої залежить розвиток не лише освіти та науки, але й суспільства загалом.

У зв'язку з цим набуває актуальності проблема розширення фундаментальних базових знань діючих керівників закладів освіти та розробка системи формування сучасних лідерських навичок на всіх освітніх рівнях при підготовці майбутніх менеджерів для галузі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання побудови ефективної системи управління цікавлять вчених-дослідників досить давно. Так, проблема лідерства була озвучена ще у працях стародавніх філософів Конфуція, Аристотеля і Платона. Пізніше сутність лідерських якостей окреслювали К. Юнг, Ф. Ніцше, Н. Макіавеллі. Значний внесок у дослідження феномену лідерства було зроблено на початку ХХ ст. у рамках теорії управління (Ф. Тейлор, П. Друкер, М. Мескон). Системні дослідження феномену лідерства в менеджменті були проведені Ф. Фідлером, К. Левіном, Р. Танненбаумом, І. Вешлером, К. Бланшар, Р. Лайкертом, Дж. Коттером та іншими відомими науковцями.

Сьогодні провідною метою наукових розвідок у цій сфері є розвиток теорій лідерства в сучасних умовах господарювання (Ф. Хміль, В. Лозниця, Л. Новохацька, Л. Сергеева) та виявлення типових якостей успішних лідерів (І. Адзес, С. Гармаш, А. Дяків, О. Євтіхов).

Слід зазначити, що деякі зарубіжні та вітчизняні науковці конкретизують зміст лідерства в освітній галузі (П. Брей, Дж. Грейс, Н. Мараховська, Д. Зербіно, В. Міляєва, А. Клочко), акцентуючи увагу на формуванні рис та навичок сучасного освітнього лідера (Б. Калдвелл, Б. Мурден, Н. Семченко, А. Сбруєва, Ж. Петрович, А. Міглош), розвитку лідерського потенціалу (Д. Алфімов, С. Калашніков, В. Ягоднікова, О. Хмизова), а також на формах та методах психологічної підготовки менеджерів освітніх організацій (Л. Карамушка, К. Мілютіна та ін.).

Але, незважаючи на значну увагу науковців до феномену лідерства в менеджменті, питання формування успішного освітнього лідера вимагають пошуку сучасних алгоритмів, методів та підходів.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження ролі лідерства як елемента побудови ефективної системи управління закладом освіти на основі реалізації лідерських якостей та навичок керівників, а також лідерського потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Початок ХХІ століття для освіти став епохою реформувань, що зумовило потребу в освітніх лідерах, здатних бути агентами змін, які зможуть зорієнтувати освітню галузь на досягнення стратегічних та інноваційних цілей, а також будуть спроможні керувати сучасними автономними закладами освіти, що є учасниками конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг.

Тривалий час концепції лідерства переважно розвивалися в рамках теорії менеджменту, а поняття лідерства, менеджменту та управління ототожнювалися. Сьогодні ці поняття мають різне тлумачення, в тому числі в сфері управління закладом освіти.

З наукової точки зору, управління є більш загальним поняттям, що поширюється на всі системи без винятку (політичні, соціальні, технічні тощо). Управління - процес цілеспрямованого впливу на систему, унаслідок якого досягається упорядкованість її структурних компонентів, їх розвиток відповідно до поставленої мети. Базовими складовими організації як системи є її технічна та соціальна підсистеми.

В рамках нашого дослідження особливу увагу привертає саме управління соціальною підсистемою, яка об'єднує працівників організації з певним рівнем знань, вмінь та навичок. Функціонування соціальної системи певним чином упорядковується через встановлення правил внутрішнього розпорядку, форми контролю, механізм відповідальності тощо [1, с.12].

Менеджментом називають професійну організацію систем управління, пов'язаних з діяльністю людей у конкурентних сферах, підтримання їх ефективного функціонування. П. Друкер трактує менеджмент як особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп на ефективну, цілеспрямовану й продуктивну групу.

В енциклопедії освіти, менеджмент (від англ. «to manage» - «керувати», «очолювати», «завідувати», «бути здатним впоратися з чимось, якоюсь проблемою») - це одна з головних функцій управління, в якій відбувається процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) (СУ) на об'єкт управління (ОУ) - соціальну систему, що функціонує в ринкових умовах, унаслідок якого відбувається якісна зміна об'єкта управління, підвищується рівень його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг [2].

Педагогіка відокремлює менеджмент закладів освіти від управління будь-якою іншою організацією. Тому управління закладом освіти потрактовується вченими як організація спільної діяльності педагогічного колективу з іншими учасниками педагогічного процесу, технічним (обслуговуючим) персоналом та громадськістю, яка передбачає застосування наукового підходу до управління, оптимальне використання ресурсів та потенціалу організації, гуманних та раціональних засобів керівництва та методів досягнення ефективності діяльності, якості освітніх послуг й розвитку освітньої організації [3].

Є. Хриков вважає, що управління закладом освіти – це діяльність керівної підсистеми, спрямована на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування і розвитку навчально-виховного процесу й реалізації цілей навчального закладу [4].

На основі проведеного аналізу наукових підходів до визначення категорій «менеджмент» та «управління закладом освіти» автори вважають за доцільне запропонувати наступне тлумачення дефініції «освітній менеджмент» - це особливий професійний вид діяльності, який вимагає врахування унікального змісту усіх управлінських функцій в процесі життєдіяльності освітньої організації, що відповідає за навчання та виховання здобувачів освіти.

Для ефективної роботи організації дуже важливими є не лише сформовані у ньому стосунки та соціально-психологічний клімат, але і те, яким чином спрямовується діяльність персоналу, які форми впливу використовуються для того, щоб спонукати людей до продуктивної праці та отримати найбільший ефект від їх роботи. Відповідно управлінська роль менеджера полягає у тому, що менеджер - це людина, яка відповідає за отримання результатів інших людей.

Зауважимо, що керівник закладу освіти відіграє значну роль у досягненні задоволеності учасників освітнього процесу, наприклад, якістю відповідних послуг або сформованим освітнім середовищем. Успіх або досягнення, що отримуються, залежать від здатності керівника визначати потреби закладу освіти та підтримувати творчу педагогічну спільноту. Для цього особливо необхідна налагоджена співпраця і довіра між керівниками закладів освіти та педагогами.

Доцільно констатувати, що сучасний керівник закладу освіти повинен бути компетентним у питаннях вдосконалення освітніх програм і використання різноманітних методів навчання та оцінювання. Ця здатність тягне за собою потребу в ознайомленні з інноваціями в галузі педагогіки та інтеграцію їх у свій заклад освіти. У сфері управління персоналом директори керують педагогічним колективом, який виконує навчальні та виховні завдання. При цьому керівник з високим почуттям професійної самоефективності вміє здійснювати об'єктивну оцінку роботи педагогів з подальшим аналізом та розповсюдженням передового педагогічного досвіду в освітньому середовищі.

Беззаперечним є факт, що на довіру педагогів до керівника закладу освіти впливає лідерство директора, яке відображає його компетентність, послідовність, надійність, відкритість, повагу та чесність.

Здійснюючи аналіз наукової літератури, ми бачимо, що лідерство сьогодні має велику кількість трактувань. Вивчення феномена лідерства в освіті почалося в 60-х роках ХХ століття. До 1980-х років керівник освітньої організації розглядався виключно як адміністратор, що належить до ієрархічної структури влади. Починаючи з 1980-х керівник закладу освіти отримав статус освітнього лідера (instructional leader), тобто особи, яка відповідає за освітні досягнення здобувачів освіти

Сьогодні вчені розглядають лідерство як один із процесів організації та управління малою соціальною групою, який сприяє досягненню групової мети в оптимальні терміни і з оптимальним ефектом. Л. Сергеева трактує поняття лідерства як можливість впливати на людей, спрямовувати їхню діяльність на досягнення цілей команди, організації чи підприємств.

С. Гармаш вважає лідером особистість, яка має розвинуті комунікативні вміння, здатна словами ефективно впливати на інших людей, та з якою бажає співпрацювати більшість колективу.

На думку Т. Вежевич, лідер – це член групи, за яким всі інші члени визнають право приймати найбільш відповідальні рішення, що стосуються інтересів усієї групи й визначають спрямованість її діяльності [5].

Принципово новим підходом до розуміння сутності лідерства в управлінні є думка І. Адзіеса про те, що ідеального лідера не існує і не може існувати. Однак існує ідеальне лідерство – його забезпечує ефективна команда та середовище, в якому перебуває керівник-лідер [6].

Наразі вченими встановлено низку відмінностей між поняттями «лідер» і «менеджер», серед яких основні полягають у тому, що менеджер – це адміністратор, який спирається на систему, працює за цілями інших, контролює, а лідер – це новатор, який мотивує колег, працює із цілями очолюваної ним групи, надихає, довіряє, володіє найважливішими для групи особистісними якостями (табл.1).

Таблиця 1

Відмінні риси менеджерів та лідерів

Менеджер (керівник)	Лідер
Адміністратор	Новатор
Командує людьми	Вчить людей
Контролює	Довіряє
Спирається на систему	Спирається на людей
Викликає в людей страх	Викликає в людей натхнення
Говорить «я»	Говорить «ми»
Сварить за помилки	Шукає шляхи усунення помилок
Знає, як треба працювати	Показує, як треба робити
Підтримує	Розвиває
Приймає рішення	Перетворює рішення
Підтримує рух	Надає імпульс руху
Розглядає все у близькій перспективі	Має довгострокові плани
Робить справу правильно	Робить правильну справу

Ідеальним варіантом з позицій менеджменту на практиці є ситуація, коли керівник і лідер закладу освіти є однією особою, яка при здійсненні своїх функцій працює не тільки в межах формальних повноважень, а й надає власний приклад, частіше використовує соціально-психологічні методи впливу для досягнення цілей організації.

Феномен лідерства в освітньому закладі можна розглядати за допомогою типізації лідерства, що представлена у дослідженнях Д. Рівза. Вчений вважає запропонований підхід корисним з огляду на конкретизацію ключових лідерських якостей, які можна використовувати керівникам закладів освіти для ліквідації слабких сторін в діяльності організації (табл. 2.).

Сьогодні у багатьох працях науковців констатовано зв'язок між успішною реалізацією цілей освітньої організації та лідерськими рисами керівника.

Зауважимо, що хоча теорію лідерських рис критикували протягом багатьох років, а сучасна наука стверджує, що універсальних рис лідерства не існує, – є риси, критично важливі в певних типах лідерства.

Доведено, що більшість управлінських та лідерських рис, які пов'язані з успіхом у роботі були фактично вимірами особистості. Тому він припустив, як і було запропоновано десятиліттями раніше, що деякі люди мають особисті риси або характеристики, що дозволяють їм бути компетентними лідерами, а інші їх не мають.

Таблиця 2

Виміри лідерства в освітніх організаціях [7]

Тип лідерства	Характеристика
1. Лідерство передбачення	Сформоване бачення власної професійної діяльності та визначені конкретні дії для її успішної реалізації
2. Лідерство у стосунках	Основою внутрішньогрупових відносин є лідерські якості (чесність, принциповість, довіра, неупередженість)
3. Системне лідерство	Системний погляд на функціонування закладу освіти та налагодження ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу
4. Рефлексивне лідерство	Рефлексія є основою продуктивної управлінської та педагогічної діяльності в закладі освіти та полягає в аналізі невеликих перемог та невдач, документуванні конфліктних ситуацій та практичного досвіду
5. Співробітницьке лідерство	Прийняття рішень у кожній організації відбувається на трьох рівнях: Рівень 1: одноосібне прийняття рішень; Рівень 2: колективне прийняття рішень Рівень 3: одностороннє прийняття рішень адміністрацією з питань безпеки та цінностей організації
6. Аналітичне лідерство	Успішні лідери-аналітики критично підходять до обробки інформації, оскільки часто не мають однозначних відповідей при вирішенні проблемних ситуацій
7. Комунікативне лідерство	Особисті комунікації між учасниками освітнього процесу є запорукою успіху, не дивлячись на розвиток сучасних каналів передачі інформації (засоби мобільної телефонії, електронна пошта, соціальні мережі тощо)

Так, в наукових доробках деяких сучасних дослідників уявлення про лідерство керівників обґрунтовуються наявністю у людини внутрішньо-психічних здібностей (директора відносно до себе) та міжпсихічних здібностей (навички, що дозволяють керувати іншими людьми).

В свою чергу дослідники М. Френд та Дж. Кук сформулювали концепцію рис та навичок ефективних керівників закладів освіти, яка включає:

1) здібності людини: а) внутрішньоособистісні здібності; б) міжособистісні (соціальні) здібності;

2) стратегічні здібності: а) внутрішньоорганізаційні здібності; б) міжорганізаційні здібності [8].

Людські здібності представляють аспект відносин, а стратегічні здібності - аспект завдань і функцій лідерів (або керівників).

Внутрішньоособистісні здібності – це доступність людини до її власних емоційних станів: здатність розрізняти різні емоції, маркувати їх, дарувати їм символічні коди з метою розуміння та направлення власної поведінки в потрібному напрямі.

Міжособистісні (соціальні) здібності – це здатність розуміти та усвідомлювати почуття, думки та наміри інших людей, а також розрізняти їх за темпераментом та мотивацією.

Міжособистісні здібності дозволяють людині розпізнавати наміри та прагнення інших людей, навіть коли ці наміри непомітні, і відповідно діяти або приймати рішення. Означена здатність заснована, по-перше, на розпізнаванні ситуацій, в яких необхідно допомагати іншим, активізувати їх та контролювати виконану роботу, та, по-друге, з метою захисту організації. Зазначимо, що ця здатність значною мірою є природною рисою людини, але також вимагає певних знань.

Міжособистісні здібності спостерігаються серед освітніх менеджерів та лідерів, досвідчених батьків, педагогів, вихователів, а також серед інших працівників у сфері освіти. Міжособистісні здібності є соціальними якостями людини або так звані «soft skills».

Проявами міжособистісних (соціальних) здібностей, як правило, є:

1) Емоційна виразність: здатність транслювати та випромінювати почуття та ставлення;

2) Емоційний чутливість: здатність розшифровувати емоції, переконання або ставлення інших, або сигнали що стосується боротьби за владу;

3) Соціальна експресивність: здатність самовиражатися у суспільстві та ініціювати бесіду в групі;

4) Соціальна чутливість: здатність до розуміння висловлювати та визнавати соціальні правила та норми;

5) Емоційний контроль: здатність регулювати емоційне спілкування і контролювати мову тіла;

6) Соціальний контроль: саморепрезентація - поведінка, спрямована на подання людиною інформації, що описує власний унікальний образ іншим людям.

Стратегічні здібності керівників – це загально аналітичні здібності, що включають логічне мислення та концептуалізацію складних відносин, креативність під час формулювання ідей та вирішення проблем, здатність розуміти й аналізувати події всередині та поза межами організації, розрізняти тенденції, передбачати зміни та визнавати можливості і потенційні проблеми.

Стратегічні здібності розглядаються в двох аспектах: 1) внутрішньоорганізаційні та 2) міжорганізаційні.

1) Стратегічна внутрішньоорганізаційна здатність виражається в розумінні та аналізі подій в організаційній структурі, виокремлення напрямів, зв'язків та відносин всередині організації. Виражається у впливі на соціальні сили в організації та у розгляді організації як системи. Ця здатність включає розуміння того, як різні функції в організації пов'язані та залежать одна від одної, а також як зміни в одній частині організації впливають на інші її частини.

2) Стратегічні міжорганізаційні здібності проявляються у здатності всебічно розуміти цілі, політику та дії організації в політичному, соціальному та громадському оточенні організації.

Варто зазначити, що охарактеризована вище здатність веде до прийняття стратегічних рішень щодо злагоджених міжорганізаційних відносин та продуктивних взаємин із зовнішнім середовищем.

В рамках теми дослідження цікавим є представлення науковцями лідерських якостей менеджера освітньої організації, які розділено на три рівні розвитку лідера: індивідуальний, внутрішньогрупової взаємодії та творчий, кожен з яких містить набір лідерських якостей менеджера, а саме:

1. Індивідуальний рівень (активність і домінування, впевненість і самовпевненість в собі, рефлексивність, прагнення до успіху, готовність до ризиків).

2. Рівень внутрішньогрупової взаємодії (професіоналізм, здатність впливати на людей, довіра до людей, здатність вести за собою команду, комунікабельність, діюча емпатія, емоційна стриманість, міжособистісна чуттєвість, терпимість до людей).

3. Творчий рівень (креативність, гнучкість в поведінці) [9].

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники також називають обов'язковими рисами кваліфікованого освітнього менеджера ґрунтовну загальну освіту, широку професійну підготовку і високий освітньо-культурний рівень, уміння швидко поновлювати і поповнювати знання [10].

Разом з тим, з огляду на окреслену проблему цікавою є концепція «керівника 5-го рівня», автор якої - американський консультант у галузі управління Джим Коллінз. Він вважає, що феномен «5-го рівня» полягає в реалізації керівників не через власний успіх, а за допомогою досягнення більшої мети. Концепція «керівників 5 рівня» суперечить думці про те, що для здійснення перетворень в закладах освіти необхідні лише визнані лідери з високою самооцінкою. Керівники 5 рівня являють собою приклад амбівалентності, поєднуючи в собі скромність і волю, сором'язливість і відважність, простоту і власну значущість [11, с.113].

На основі проведеного аналізу наукових джерел доцільно систематизувати та охарактеризувати професійні навички ефективних керівників закладів освіти, які включають:

– навички, не пов'язані з роботою (загальні управлінські навички, які не обов'язково стосуються безпосередньо управління закладами освіти), а саме: загальне адміністративне

управління закладом освіти як організацією, управління персоналом та зовнішні зв'язки, що полягають у встановленні та підтримці взаємовідносин закладу освіти із зовнішнім середовищем;

– навички, пов'язані з конкретною роботою (стосуються конкретно закладу освіти), а саме: керівництво закладом освіти як освітньою організацією; та у навчальному керівництві: керівництво шкільною педагогікою.

Проаналізуємо практичні аспекти реалізації професійних навичок керівників вітчизняних закладів освіти.

1. Навички, не пов'язані з роботою:

1.1 Загальне управління або загальний менеджмент - це навичка, не пов'язана з роботою. Вона відноситься до вміння керувати освітньою організацією загалом, наприклад, визначення потреб закладу у різних видах ресурсів, планування, встановлення цілей (формування стратегії, підготовка річного плану роботи закладу освіти), прийняття рішень, делегування повноважень, контроль та моніторинг результатів діяльності (фактичне виконання рішень і планів), координація, зворотній зв'язок з учасниками освітнього процесу (систематичне анкетування, «скринька довіри», цифрові канали зв'язку) та інше.

1.2 Управління персоналом. Керівництво людьми є частиною загального менеджменту. Але в освітніх організаціях повинна існувати така система управління персоналом, в якій керівник виконує роль ключової фігури, мотивує персонал своїми ідеями, новаторством та об'єктивною оцінкою виконаної роботи. Наприклад, це особливо актуально при ліцензуванні в закладі освіти нових спеціальностей (чи освітніх програм), під час процедури атестації педагогів або в ході зовнішнього моніторингу діяльності закладу з боку органів влади.

1.3 Зовнішні зв'язки. Протягом останніх років вчені приділяють особливу увагу навичкам зовнішньої комунікації у керівника в усіх сферах менеджменту, який розглядає організацію як ланку соціального ланцюга, як систему, відкриту для впливу. Сьогоднішні керівники не закриваються зі своєю командою у стінах закладу освіти і не можуть відокремитися від свого зовнішнього оточення. В епоху цифрових комунікацій, децентралізації повноважень, ресурсів та відповідальності, а також розширених можливостей батьків щодо вибору закладу освіти на ринку освітніх послуг керівники виконують активну роль у налагодженні ефективних відносин закладу освіти зі стейкхолдерами.

Стейкхолдери – це особа або група осіб, які мають власні інтереси у будь-яких рішеннях або діях закладу освіти. До них можна віднести: здобувачів освіти та їх батьків, педагогів та інших працівників закладу освіти, роботодавців, громадські та профспілкові організації, державні органи влади (МОН, управління освіти тощо).

Зовнішні відносини можна класифікувати як навички, не пов'язані з певною роботою, оскільки вони можуть сприйматися як частина загальних навичок управління освітньою організацією.

2. Навички, пов'язані з конкретною роботою.

Керівництво закладом освіти або навички, пов'язані з лідерством у межах закладу освіти, в основному є комунікативними та включають:

2.1 Навички щодо надання переконливих пояснень та аргументації рішень (наприклад, рішення щодо реструктуризації, закупівель матеріально-технічних засобів тощо).

2.2 Навички щодо оцінки існуючої кон'юнктури освітнього ринку та надання прогнозів для досягнення стратегічних цілей закладу освіти (наприклад, розширення ліцензії, вихід на нові ринки за результатами опитувань потенційних споживачів освітніх послуг).

2.3 Навички щодо заохочення учасників освітнього процесу (наприклад, преміювання педагогів за успішне проходження акредитації освітніх програм, заохочення здобувачів освіти за особливі успіхи у навчанні або перемоги у конкурсах, олімпіадах та конференціях різних рівнів, стимулювання до участі в програмах академічної мобільності, надання матеріальної допомоги особам, що її потребують тощо).

2.4 Прийняття рішень щодо діяльності закладу освіти, зокрема у сфері організації освітнього процесу (наприклад, впровадження дистанційного або змішаного навчання з

використанням сучасних освітніх платформ, проведення заходів наукового, позанавчального, спортивного спрямування та ін.).

2.5 Налагодження ефективних комунікацій з учасниками освітнього процесу (наприклад, участь в заходах з профорієнтації, організація електронного документообігу, систематичне оновлення інформації на сайті закладі освіти, зворотній зв'язок зі здобувачами освіти, їх батьками та педагогічним колективом тощо).

На практиці поширеною є ситуація, коли новопризначений менеджер, застосовуючи особисті лідерські риси, у разі довіри підлеглих часто отримує на певний часовий термін додатковий потенціал, який може бути трансформований у лідерський потенціал.

Лідерський потенціал – це сукупність соціально-психологічних якостей, які відповідають потребам закладу освіти і є найбільш корисними для вирішення проблемних ситуацій його функціонування. В даному контексті передбачається наявність у лідера-керівника освітньої організації наступних навичок і здатностей:

- здатність управляти собою та своїм часом (тайм-менеджмент);
- громадянські та суспільні цінності (патріотизм, духовність);
- чіткі особисті цілі та стратегічне мислення;
- особиста відповідальність та самозростання;
- навички щодо розв'язання конфліктів;
- здатність впливати на оточуючих, переконувати їх;
- уміння навчати і розвивати підлеглих (тренінги, підвищення кваліфікації, академічна мобільність);
- здатність формувати та розвивати ефективні команди (робочі та проектні групи, експертні комісії)
- креативність і здатність до інновацій (творчі майстерні, наукові гуртки педагогічні експерименти).

Кожна людина може розвивати й удосконалювати закладений у ній лідерський потенціал. Але слід зазначити, що здатність до лідерства істотно збільшується з набуттям професійної майстерності та життєвого досвіду.

Отже, на підставі зазначеного ми дійшли висновку, що ефективним керівником закладу освіти є той, який використовує лідерські якості на навички з метою впливу на думки й поведінку підлеглих та планує, організовує, контролює їх діяльність для розв'язання завдань, поставлених перед освітньою організацією, передаючи їм своє стратегічне бачення й допомагаючи їм адаптуватися до нововведень.

Висновки. Реформування освітньої галузі України та складні соціально-економічні умови господарювання закладів освіти вимагають сьогодні від керівника освітньої організації ухвалення оригінальних, творчих та одночасно економічно обґрунтованих рішень. В цій ситуації керівник має бути одночасно і менеджером, і лідером, який в умовах збільшення автономії закладів освіти забезпечить виконання стратегії та поточних планів організації шляхом паралельного застосування владних повноважень, прийняття ризикованих рішень, інноваційності та соціально-психологічних важелів впливу на колектив. Ми переконані, що підготовка сучасних освітніх лідерів та розвиток їх лідерського потенціалу має бути визначальним напрямом політики кадрового забезпечення освітньої галузі. При цьому саме системний підхід до цієї проблеми має забезпечити формування лідерського світогляду та отримання досвіду лідерської взаємодії керівників закладів освіти в процесі розбудови сучасної вітчизняної освітньої галузі.

Список використаної літератури

1. Шкільняк М.М., Овсянюк-Бердадіна О.Ф., Крисько Ж.Л., Демків І.О. Менеджмент: Навчальний посібник. Тернопіль: Крок, 2017 р. 252 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
3. Мармаза О.І. Менеджмент освітньої організації / О.І. Мармаза. Харків: ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
4. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є.М. Хриков. К.: Знання. 2006. 365 с.
5. Ключко А.О. Лідерство як інноваційний стиль управління менеджера освітньої організації / А.О.Ключко // *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія, 2020. Том 31 (70). № 3. URL :

https://www.researchgate.net/publication/349937331_LEADERSHIP_AS_AN_INNOVATIVE_MANAGEMENT_STYLE_OF_AN_EDUCATIONAL_ORGANIZATION_MANAGER (дата доступу: 10.12.2021)

6. Адизес И. Развитие лидеров: как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / пер. с англ. 3-е изд. Москва : Альпина Паблишер, 2012. 259 с.

7. Key K. The learning leader. How to focus school improvement for better results (by Douglas B. Reeves) : Executive Book Summary. March, 2012. URL : <https://www.keithdwalker.ca/s/Learning-LeaderReevesEBS.pdf> (дата доступу: 14.12.2021).

8. Cook, J. (2014). Sustainable school leadership : The teachers' perspective. *International Journal of Educational Leadership*, 9(1), 1-17. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024112.pdf> (дата доступу: 14.12.2021).

9. Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої ; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. 296 с. URL : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659> (дата доступу: 07.12.2021).

10. Ніколаєнко С.М. Керівник закладу освіти (організаційно-педагогічні та правові основи управлінської діяльності) : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : НУБіП України. 2019. 408 с.

11. Менеджмент в освіті : підручник / за ред. проф. В. В. Крижка ; авт. кол. : Василь Крижко, Валерій Радул, Сергій Клепко, Григорій Луценко, Ольга Старокожко, Сергій Немченко, Юлія Кондратенко. Київ : Освіта України, 2020. 465 с.

LEADERSHIP AS AN ELEMENT OF EFFECTIVE EDUCATIONAL MANAGEMENT

Sosnenko Oksana

Postgraduate Student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Grebenyk Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director
Classic Professional College of Sumy State University

Volosiuk Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer
Classic Professional College of Sumy State University

Introduction. *With the reform of the educational sector and the increase in real autonomy of educational institutions, the managerial functions of managers and the requirements for modern educational managers are changing, which in turn requires the creation of such a management elite in the educational sphere, whose leadership qualities will determine the development not only of education and science, but also of society in general.*

Purpose. *The aim of the article is to research the role of leadership as an element of building an effective educational management system based on the realization of leadership and leadership skills as well as leadership potential.*

Methods. *Comparison, generalization, analysis of thesis studies, psychological and pedagogical literature and scientific periodicals were used.*

Results. *The theoretical basis of leadership in the system of management of an educational institution is considered, as well as a comparative characteristic of categories «leader» and «manager» is carried out. Practical aspects of the realization of the basic skills of a modern leader have been defined, using the example of an educational institution. The features and skills of a modern educational leader have been systematized, and the requirements for this are dictated by educational reforms and the characteristics of the management of an educational institution in a competitive environment. It has been shown that the effectiveness of the management of an educational institution in today's realities depends in most cases on the leadership qualities of managers.*

Originality. *An interpretation of the definition of «educational management» is proposed and scientific approaches to understanding the content of leadership in education are systematized. Based on the analysis, it has been proven that leadership in the education sector is specific, as it includes not only a high level of intellectual development, but also the ability to generate ideas, produce new educational technologies, update the internal creative potential of teachers, initiate their self-development and introduce innovative approaches to management with a view to increasing the competitiveness of the institution.*

Conclusion. *An effective supervisor of an institution is one who uses leadership skills to influence the opinions and behaviour of subordinates to achieve organizational goals. At the same time, the practical realization of the professional skills of the heads of educational institutions has the*

greatest socio-economic effect, provided that the head and the leader are one person. The authors therefore consider that the development of a model for the training of modern leaders is a promising area for further research.

Key words: *educational management, leadership, types of leadership, leader, leadership traits, leadership skills, leadership potential.*

References

1. Shkilniak M. M., Ovsianiuk-Berdadina O. F., Krysko Zh. L., Demkiv I. O. (2017). *Menedzhment [Management]*. Navchalnyi posibnyk. Ternopil: Krok. [in Ukrainian].
2. Kremen V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
3. Marmaza, O. I. (2017). *Menedzhment osvitnoi orhanizatsii [Management of educational organization]*. Kharkiv: TOV «Shhedrasadyba». [in Ukrainian].
4. Khrykov, E. M. (2006). *Upravlinniamavchalnym zakladom [Management of educational institution]*. Kyiv: Znannja. [in Ukrainian].
5. Klochko A. O. (2020). Liderstvo yak innovatsiivni styl upravlinniamenedzhera osvitnoi orhanizatsii [Leadership as an innovative management style of an educational organization manager]. *Vchenizapysky TNU imeni V.I. Vernadskogo - Scientific notes of TNU named after V.I. Vernadsky*, 31 (70), 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/349937331_LEADERSHIP_As_An_Innovative_Management_Style_Of_An_Educational_Organization_Manager. [in Ukrainian].
6. Adyze, Y. (2012). *Razvitiye liderov: kak ponyat svoj stil upravleniya i effektivno obshchatsya s nositelyami inykh stiley [Leader development: how to understand your management style and communicate effectively with carriers of different styles]*. Trans. with English 3rd ed. Moskva: AlpynaPablysher. [in Russian].
7. Key, K. (2012). The learning leader. How to focus school improvement for better results (by Douglas B. Reeves): *Executive Book Summary*. URL: <https://www.keithwalker.ca/s/Learning-LeaderReevesEBS.pdf>.
8. Cook, J. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Leadership*, 9 (1), 1-17. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024112.pdf>.
9. Miliiaeva V. R. (Ed.). (2021). *Osvitnieliderstvo: vidteorii do praktyky [Educational leadership: from theory to practice]*. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka [Elektronne vydannia]. Kyiv ; KryvyiRih : Vyd. R. A. Kozlov. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659> [in Ukrainian].
10. Nikolaenko, S. M. (2019). *Kerivnyk zakladu osvity (orhanizatsiino-pedahohichni ta pravovi osnovy upravlinskoj diialnosti) [Head of an educational institution (organizational-pedagogical and legal bases of administrative activity)]*. (2nd ed.). Kyiv: *NUBiP Ukrainy*. [in Ukrainian].
11. Kryzhko V. V. (Ed.). (2020). *Menedzhment v osviti [Management in education]*. Kyiv: *Osvita Ukrainy*. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 28.11.2021 р.

УДК 316.4:371.21-376

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-225-235

ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА ЯК ПРОВІДНИЙ АСПЕКТ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

Сінельніков Сергій Олегович

аспірант кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: senya33-2-31@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-7959-3176

У статті розглядається проблема створення й формування інклюзивного освітнього середовища та інклюзивної культури для всіх учасників освітнього процесу в контексті сучасної школи в теоретико-практичних аспектах. Розглянуто теоретичні поняття інклюзивного освітнього середовища та інклюзивної культури в освітніх закладах. Матеріали статті дозволяють зробити висновок про своєчасність й доцільність вивчення, інтегрування закордонного досвіду щодо формування інклюзивної культури та залученню до цінностей інклюзії, які потрібно враховувати для забезпечення освітнього процесу з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.

Ключові слова: *інтеграція, інклюзія, соціальна інклюзія, інклюзивна освіта, культура, інклюзивна культура, освітні заклади, діти з особливими освітніми потребами.*

Постановка проблеми. Одним з актуальних напрямків розвитку сучасного суспільства є інклюзія (від англ. *inclusion* - включення), що позначає таке включення дітей, яке враховує їх особливі потреби, сприяє розвитку цих дітей та розкриттю їхніх потенційних можливостей.

Інклюзія – це складне завдання й виклик демократичного суспільства. В освітньому середовищі відповідне питання стало предметом багатьох дебатів та розбіжностей, основною метою яких стало вирішення проблеми високого рівня дискримінації та нерівності в освітньому середовищі, присутніх в більшості світових освітніх системах. Однак, спільним знаменником інклюзивної освіти повинно бути скорочення соціальної ізоляції дітей з особливими потребами.

Процес освітньої інклюзії пов'язаний з безперешкодним доступом, активною участю та врахування потреб, можливостей, досягнень всіх учнів з особливими освітніми потребами. Він містить перетворення культури, політики та практичної діяльності освітніх закладів для задоволення різноманітних освітніх потреб всіх учнів без винятку.

Доступ до законної, якісної освіти для всіх дітей, незважаючи на їх освітні потреби та можливості – це зобов'язання для країн, які ратифікували Саламанську Декларацію та виступили з ініціативою щодо реалізації інклюзивної освіти [11]. Однією із передумов формування, розвитку й впровадження інклюзивної освіти є формування інклюзивної культури в освітньому середовищі. Інклюзивна культура – це новий запит сучасності та вимога сучасного суспільства.

Актуальність і значущість вищезгаданого питання спонукає до детального вивчення сутності та значення поняття інклюзивної культури як провідного аспекту впровадження інклюзивної освіти в освітнє середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд наукових доробок вітчизняних й закордонних вчених переконливо вказує, що зараз особлива увага звертається вивченню дослідного аспекту інклюзивної освіти. Дослідження інклюзивної культури освітньої організації розглядали такі науковці, як С. Альохіна, М. Колокольцев, Є. Попова, А. Сиротюк та ін.

Питання становлення і розвитку інклюзивної освіти в міжнародному науковому просторі розглядаються в контексті ідей суспільного блага і соціальної рівності (П. Бурдье), теорії систем (В. Бронфенбреннер), соціальної депривації (М. Браун, Н. Менджі). В роботах Д. Гарнера, А. Дайсона, М. Кінг-Сирса, П. Мітлера, Д. Леско, М. Уїлла представлена характеристика інклюзивної освітньої моделі.

Міжнародний досвід впровадження інклюзивної освітньої моделі систематизований в працях Д. Бішопа, Х. Вули, М. Дарсі, М. Емігейдж, Г. Зіглер, Д. Камерон, Д. Кларка, Н. Клегга, Б. Крауф, Д. Попойнта, Д. Річлера, М. Фореста, Д. Фрайз, Г. Хайки та ін.

У дослідженнях закордонних та українських вчених чітко показані окремі аспекти розвитку інклюзивної освіти та інклюзивної культури в міжнародному і вітчизняному контекстах. Однак цілісний аналіз процесу інтегрування в Україні інклюзивної освітньої моделі залишається мало вивченим, що є індикатором для більш глибокого вивчення інклюзивного середовища і розробки методів популяризації та впровадженню інклюзивної освіти в освітню практику.

Важливість питання інклюзивної культури як компоненту впровадження інклюзивної освіти у сучасне освітнє середовище підтверджується законодавчим актом, ратифікований Україною (2009), що є міжнародним документом у галузі забезпечення прав дітей відповідно до світових стандартів освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. У першу чергу, це стосується статті 24 Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю, у якій визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти, тобто створення такого предметно-просторового спеціального середовища, яке б дало можливість всім дітям бути однаково рівними учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їх особливостей, потреб і можливостей [5]. Важливим кроком для нашої держави було прийняття Президентом України (2017) Закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» [3] щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами в освітніх послуг.

Проте, цей науковий напрямок дослідження не досить детально вивчений, що зумовлює вибір теми й актуальність цієї публікації.

Формулювання мети статті. Теоретичне обґрунтування інклюзивної культури як головного аспекту впровадження інклюзивної освіти до сучасного освітнього середовища, шляхом виявлення змісту понять: «інклюзія», «інклюзивна освіта», «культура», «інклюзивна культура» й значення функціонування відповідних процесів у сучасних освітніх закладах в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу. Інклюзія стала загальним поняттям в різних галузях розвитку особистості: охорона здоров'я, освіта, професійне спрямування, дозволя, міжнародні відносини, комунікації тощо. Звернемося до особливостей поняття соціальної інклюзії.

Соціальна інклюзія є результатом переходу суспільства до соціальної політики, спрямованої на закріплення соціальної рівності тих груп населення, які перебувають у складному становищі. До відповідних груп населення належать діти з особливими потребами. Соціальна інклюзія таких дітей спонукає до процесу змін у різних сферах їхньої життєдіяльності: соціальній, економічній, політичній, культурній та досягнення рівня життя й добробуту відповідно до стандартів якості життя [9].

Важливе значення має дотримання основ соціальної інклюзії в розробленні державних стратегій у сфері освіти, охорони здоров'я, будівництва, економіки тощо. Потрібно наголосити, що освіта в житті дітей з особливими освітніми потребами відіграє провідну роль. Залучення дітей в інклюзивний освітній простір України є одним із напрямів державної політики, що відображено в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та підтримано в низці законодавчо-нормативних документів [7]. Забезпечення отримання дітьми освіти в умовах інклюзії допомагає їм позбутися відчуття соціальної ізольованості, адаптуватися до типових життєвих соціальних ситуацій, сприяє прийняттю та визнанню дітей з церебральним паралічем повноцінними членами суспільства [9; 2].

Розглянемо більш детально сутність поняття «інклюзивна освіта». Коли йдеться про зміст поняття інклюзивної освіти, то він асоціюється зі спеціальною освітою або обмеженими можливостями особистості. Цей факт переважав протягом багатьох років, що стало основою багатьох негативних стереотипів стосовно людей з особливими освітніми потребами. Негативні стереотипи відповідної проблематики були засновані на основі медичної моделі із патологічним поглядом на відмінності, в першу чергу, на когнітивні аспекти. Тому особи з особливими освітніми потребами розглядалися як неповноцінні, тобто існувала статична концепція природи індивідуальних відмінностей, що призвело до їх сегрегації в спеціальних закладах освіти [6].

Відтоді й до сьогоднішнього дня принципи нормалізації, інтеграції та інклюзії є важливими напрямками щодо обговорення питань з захисту, пропозицій й визначення необхідних дій реалізації відповідних заходів. Головною метою відповідних принципів виступає рівність всіх людей, незалежно від раси, віросповідання, економічного становища, інвалідності або будь-яких інших відмінностей, мали однакові соціальні, освітні, медичні, трудові та політичні права.

Джерела процесу інклюзії можна знайти у русі за інтеграцію шкіл та ініціативи Regular Education Initiative в США, які критикували неефективність спеціальної освіти та виступали за те, щоб усі, без винятку, учні були зараховані в одні й ті ж школи та отримували ефективну освіту, що і дало початок освітній інтеграції. Таким чином, інтеграція як ідеологічний принцип мала на увазі прогрес, як в концепції людей, так і у філософії, що стоїть за нею.

З іншого боку, напрямок, який був заснований на медико-психологічній моделі, у якій вважалося, що люди з особливими освітніми потребами мають деякі недоліки, які потрібно реабілітувати або усунути. Тому виникає необхідність враховувати соціальні аспекти й адаптувати освітні програми у класі, що, своєю чергою, породжує дискримінацію та сегрегацію.

Побудовані освітні процеси були спрямовані на додаток або підтримку навчання дітей з особливими освітніми потребами. Для цього педагогам допомагали інші фахівці, які займалися з цими дітьми, і в більшості випадків учні повинні були залишати звичайний клас, щоб піти в інклюзивний. Тому підходи та заходи несли більшим чином підтримувальний чи

коригувальний зміст. Ці практики також створили середовище дезінтеграції та відчуження, що свідчить про неповноцінність й неспроможність особистості дитини.

Аналізуючи відповідну дискримінацію та сегрегацію, можна припустити, що при такому підході до інтеграції осіб з особливими освітніми потребами, вони самі повинні адаптуватися до шкільного середовища. І як наслідок, відповідальність за все, що відбуватиметься буде лягати саме на нього, що у цьому випадку, знімає відповідальність з освітнього закладу й уряду за досягнення або невдачі.

Відповідальність школи та, зокрема, вчителів полягає в проведенні реформ, адаптації навчальних планів і розробці спеціальних програм для врахування відмінностей, може бути виконано не в усіх випадках (відсутність належної професійної підготовки у вчительського колективу, підтримки з боку освітнього закладу, ресурсів для проведення відповідних адаптаційних дій, активної підтримки батьків, великий об'єм зобов'язань тощо).

Філософія інклюзії виступає за ефективну освіту для всіх, ґрунтуючись на ідеї, що заклади повинні задовольняти потреби всіх учнів, незалежно від їх особистих, психологічних або соціальних особливостей. Вона має на увазі інше бачення освіти, засноване на рівноманітності, а не на однорідності й де акцент робиться на розвитку освітньої системи, яка цінує, поважає відмінності, збагачуючи процеси викладання та навчання [4].

У своїх дослідженнях, Тоні Бут розглядає інклюзію в рамках трьох взаємопов'язаних аспектів або трьох головних площин, що відображають найбільш важливі напрями розвитку інклюзії - створення інклюзивної культури, розвиток інклюзивної політики та впровадження інклюзивної практики (див.рис.1).



Рис.1. Три аспекти розвитку інклюзії

На думку вченого, ці площини задають вектори мислення, спрямованого на реформування шкіл не лише з погляду інклюзії, а й у більш широкому значенні.

Усі три площини дуже важливі для розвитку інклюзії у школі. У будь-якому плані реформ та змін, які проводяться в школі, необхідно приділяти увагу всім трьом напрямкам. Однак аспект "створення інклюзивної культури" був навмисно поміщений в основу трикутника. Увага, яка приділяється потенційному позитивному чи негативному впливу шкільної культури на характер та динаміку освітніх реформ, зовсім недостатньо. Шкільна культура якраз і є основою проведення реформ та змін. Розвиток загальних інклюзивних цінностей та установок співпраці може призвести до змін в інших аспектах [12].

Саме інклюзивна культура, яка формується у закладах освіти, змінює політику та практику в галузі освіти та навчання, вона може бути активно підтримана новими співробітниками та учнями школи і є базисом для розвитку інклюзивної освіти (див.рис.2).



Рис.2. Напрями розвитку інклюзивної освіти

В інклюзії об'єктом інновацій є не дитина, а система освіти, школа, суспільство в цілому. Відповідно прогрес розвитку учнів залежить не тільки від їх особистих якостей, а й від того, які можливості та підтримку вони отримують. Підтвердженням позитивної й успішної співпраці можуть бути:

- забезпечення матеріальними ресурсами,
- толерантність у викладанні,
- професійна підготовка вчителів,
- наявність командної роботи,
- позитивне відношення всього персоналу,
- активна співпраця з боку батьків та ін.

Досить ґрунтовні результати наукових досліджень щодо особливостей реалізації теоретико-методологічної бази функціонування інклюзивної освіти в Україні присутні в роботах В. Засенко, Л. Коваль, Л. Міщик, А. Колупаєвої, І. Малишевської, О. Таранченко, А. Федоренко та ін.

З аналізу науково-методичної літератури можна виділити сім спільних елементів, які включені у визначення інклюзії та можуть виступати у якості асоційованих вимірювань поняття «інклюзивна освіта»:

1. Інклюзія – це процес, це вміння жити з відмінностями у розвитку та навчання як отримувати відповідні уроки з життєвих обставин.

2. Інклюзія пов'язана з виявленням і усуненням перешкод для навчання, тому вона містить в себе збір, порівняння та оцінку інформації з широкого спектра ресурсів з метою планування поліпшень на практиці.

3. Інклюзія означає присутність, участь і досягнення всіх учнів. Присутність належить до місця навчання дітей; участь - до якості досвіду, який вони отримують під час навчання в школі, а успішність – до результатів з навчання за навчальною програмою.

4. Інклюзія передбачає особливу увагу до тих груп учнів, які можуть піддаватися ризику маргіналізації, виключення або несприятливого положення [6].

Виходячи з вищевикладеного та огляду науково-методичної літератури, у статті ми можемо припустити, що освітня інклюзія - це процес, у якому беруть участь всі учні, вчителі, адміністрація, батьки, а також навколишня спільнота. Цей процес спрямований на усунення виключення дітей з особливими освітніми потребами з соціального середовища й надання ефективної і якісної освіти всім учням за допомогою змін або реструктуризації у школах з питань соціальної політики, суспільних відносин, загальнолюдських цінностей і практичних дій.

Концепція інклюзивної освіти вимагає розглядати неоднорідність учнів як унормовану групову ситуацію. Це вимагає від вчителів відповідного планування уроків, а в більшості випадків навіть вимагає адаптації й модифікації освітнього закладу для забезпечення підтримки у питаннях матеріально-людських ресурсів. Проте, у першу чергу, потрібно змінити ставлення до загальної концепції освіти та, зокрема, до недискримінації та не виключення будь-якого учня зі шкільного середовища.

Філософія інклюзії являє собою нову культурну логіку з точки зору прав людини, тому вона охоплює все суспільство і не може обмежуватися виключно освітнім середовищем, бо вона повинна охоплювати соціально-трудова сферу та галузі, в яких людина розвивається.

Інклюзивна освіта є не простим завданням, оскільки воно кидає виклик багатьом освітнім практикам, зараз, і вимагає глибоких змін у використанні вже наявних традиційних ресурсів. Поставлене завдання можна здійснити тільки у тому випадку, якщо на всіх рівнях і між усіма учасниками освітнього процесу будуть створені широкі й міцні зв'язки співпраці, взаємодопомоги та підтримки. Такі зв'язки повинні бути багаторівневими та різнобічними. Для реалізації цієї задачі можемо запропонувати деякі поради.

1. По-перше, необхідно перейти до такої моделі школи, яка призведе до створення справжньої освітньої спільноти, відкритої для участі всіх, що прагне до досягнення загальних цілей.

2. По-друге, якщо запропонувати вчителям першими використовувати стратегії співробітництва і взаємної підтримки, то спільнота стане сильніше й сприйнятливою до інновацій та змін.

3. По-третє, у міру того як вчителі будуть співпрацювати, тим міцніше будуть ставати зв'язки.

4. По-четверте, важливим аспектом є співпраця між різними спільнотами, де вони можуть допомагати одне одному ресурсами, знаннями, досвідом тощо [1].

Для того, щоб інтегрувати ці зв'язки, важливо враховувати, що існують необхідні інклюзивні цінності, які повинні бути присутніми або можуть бути сформовані протягом всього процесу (рівність, права, участь, навчання, спільнота, повага, довіра, а також такі якості, як співчуття, чесність). Ці цінності тісно пов'язані з особистою, шкільною культурою і тому вважаються основними для будь-якого просування до інклюзивної освіти.

Багато вчених поділяють ідею про необхідність зміни розуміння відносин не тільки в освітньому закладі, але й в соціальному середовищі для зміцнення внутрішнього і зовнішнього співробітництва, тим самим зміцнюючи зв'язки між закладом та спільнотою.

Культура є одним з основних і найбільш першочергових аспектів, що потребують вирішення, оскільки без змін у ставленні до неї, будь-які подальші зміни в соціальній політиці, практиці можуть виявитися марними. Надалі розглянемо сутність різних концепцій культури, зокрема інклюзивної культури і її зв'язку з інклюзивною освітою.

Одним з ключових елементів освітньої інклюзії є культура. Цей термін, настільки розмовний й звичний для деяких, був джерелом суперечок і плутанини щодо його визначення, оскільки він охоплює різні відносини, види діяльності та учасників; однак він має фундаментальне значення, коли мова йде про інклюзію в цілому, особливо про освітню інклюзію, яка є предметом даної статті.

Похідним поняттям інклюзивної культури виступає термін «культура», який у філософському енциклопедичному словнику тлумачиться як (від лат. *cultura* – обробіток – виховання, освіта, розвиток, шанування), історично певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений в типах і формах організації життя і діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [6].

Таким чином, поняття культури розуміється як набір правил, символів, переконань й цінностей, прийнятий всіма членами команди, які забезпечують необхідну згуртованість для гармонійної роботи з досягнення загальних цілей. Згадуючи шкільне середовище, культура належить до розвитку інклюзивних цінностей, прийнятими всіма співробітниками школи, учнями, членами шкільної ради та батьками, де враховуються інтереси кожного.

Ці концепції не виключають одна одну, а скоріше можуть доповнювати, оскільки перша – чітко визначає аспекти, які необхідно враховувати для визначення культури, а друга – визначає дійових осіб у шкільному середовищі.

Таким чином, якщо говорити про інклюзивну шкільну культуру, то під нею можна розуміти набір правил, символів, переконань та цінностей, який приймається персоналом освітнього закладу, учнями й батьками, які забезпечують необхідну згуртованість шкільної спільноти для злагодженої роботи по досягненню загальних цілей.

Шкільна культура, може бути визначена шляхом детального спостереження за тим, що відбувається в освітньому закладі, спілкуванням з вчителями, практичної роботи у класі, досвіду учнів, очікувань й труднощів батьків, а також спостереження за рівнями управління, організації та лідерства.

З іншого боку, відзначають, що норми, ідеї та цінності можуть проявлятися у двох вимірах: абстрактний вимір належить до концептуальних засад, таким як цінності та ідеології, які поділяють люди, і конкретний вимір, який пов'язаний з об'єктивними продуктами, такими як навчальна програма, мова та обладнання.

Незалежно від того, яку класифікацію ми хочемо взяти для вивчення культури, важливо підкреслити, що культура впливає на міжособистісні й групові відносини, тим самим дозволяючи розвивати співпрацю та участь всіх, тобто вона діє як посередник між індивідуальними знаннями й знаннями організації. Вона також впливає на управління школою та адміністрацією, оскільки в залежності від інтересів і філософії школи вона буде визначати спосіб управління освітнім закладом та виділення йому ресурсів. Також вона визначає відсутність дискримінації людей та прийняття відмінностей між співробітниками, учнями та батьками.

Отже, культура може сприяти просуванню та впровадженню цінностей і цілей, що містяться в міжнародній освітній політиці, а також створювати інструменти для їх досягнення і впровадження.

Варто підкреслити такий аспект: культура не статична, вона швидше динамічна, вона змінюється і підживлюється усіма її учасниками. Таким чином, можна стверджувати, що дії, переконання і цінності всіх надають різноспрямований вплив на кожного, створюючи комунікаційні зв'язки, які можуть впливати один на одного і, отже, змінюватися.

У разі інклюзивної освіти, культура вважається однією з фундаментальних складових і, отже, повинна бути визначена та опрацьована в першу чергу будь-якою школою, яка зацікавлена в тому, щоб вважати себе інклюзивною [1]. Школа повинна розглядатися як соціальна структура, яка реагує на характеристики різних контекстів, з яких складається. Освітній заклад повинен відповідати на загальну соціальну потребу в наданні освітніх послуг всім учням, які його запитують, в середовищі, де переважають організаційні, виховні та управлінські практики, які підтримують, співпрацюють й поважають різноманітність, формуючи нову шкільну культуру, де взаємодія і співпраця підкреслюють атмосферу прийняття іншого, поважаючи особливості кожного.

У різних дослідженнях робилися спроби визначити тип культури, яку мають деякі освітні заклади, які вважаються інклюзивними, щоб визначити потрібний комплекс дій. Зокрема, в дослідженні Т. Booth аналізувалася ефективність шкільних заходів за сприяння інклюзії та участі учнів в культурі, навчальній програмі та спільнотах їх шкіл.

Результати показали, що існують емпіричні дані про взаємозв'язок між діями школи та участю всіх учнів. В цілому, висновки полягали в тому, що в закладах, що характеризувалися інклюзивною культурою, дорослі погоджувалися з цінностями поваги до відмінностей дітей та бажанням надати всім учням можливості для повноцінного навчання. Також вони поділяли спільну думку щодо високого рівня співпраці та спільного вирішення проблем; форм організації та реалізації практичних дій викладання. Керівництво закладів освіти виявляло прихильне ставлення цінностям інклюзивної освіти, заохочувало людей до участі в провідних ролях, а також підтримувало добрі відносини з батьками та місцевими спільнотами [12].

Науковець рекомендує, що для інклюзивної школи необхідно створити консенсус

навколо інклюзивних цінностей у всьому шкільному середовищі; вони пропонують, щоб директора обиралися й навчалися відповідно до інклюзивних цінностей та їх здатністю керувати на всіх ланках; щоб державна політика підтримувала заклади освіти та їх керівництво. Він згадує деякі загальні принципи організації школи та практики викладання, рекомендуючи усунути бар'єри в навчанні між різними групами учнів та персоналу; демонтувати ізольовані програми, послуги та спеціалізації; розробити педагогічні підходи, що дозволяють учням вчитися разом; встановити відносини з батьками та суспільством на основі інклюзивних цінностей [12].

Одне з останніх досліджень інклюзивної культури стосується сприйняття цієї теми академічною спільнотою за участю студентів, батьків і викладачів. Результати показали подібність між ними щодо культури, але розбіжності у ставленні практики, що свідчить про те, що, незважаючи на сприйняття існування інклюзивної культури, батьки дітей з обмеженими можливостями визнають, що на практиці дії, що приносять користь їхнім дітям, не здійснюються [4].

В результаті теоретичного аналізу ми можемо констатувати факт неоднозначного трактування поняття «інклюзивна культура». Серед них можна виділити: інклюзивна культура – це:

- особлива філософія, згідно з якою цінності, знання про інклюзивну освіту і відповідальність прийняті та розділені між всіма учасниками цього процесу;
- частина загальної культури закладу освіти, спрямованої на забезпечення підтримки спільних цінностей інклюзії, високий рівень якої сприяє підвищенню ефективності процесу інклюзії в цілому;
- унікальний мікроклімат довіри, який сприяє розвиткові взаємозалежних відносин учня, сім'ї та освітнього закладу, що дозволяють уникнути конфліктних ситуацій і завдати потенційної шкоди кожному учаснику процесу;
- особлива інклюзивна атмосфера, в якій впроваджуються модифікації, адаптовані до потреб певного освітнього закладу та органічно вплетені в його загальну структуру, що надає педагогам можливість отримання різноманітної підтримки як з боку адміністрації, так і з боку інших вчителів, що дозволяє знизити ризик виникнення більшості розбіжностей;
- фундаментальна основа для створення культури інклюзивного суспільства, в якому різноманіття потреб вігається, підтримується, акумулюється суспільством, забезпечуючи можливість досягнення високих результатів відповідно до цілей інклюзивної освіти та забезпечуючи збереження, прийняття, співпрацю і стимулювання безперервного вдосконалення педагогічної спільноти та суспільства в цілому [5, с. 73–74].

На підставі перерахованих вище дефініцій поняття «інклюзивної культури», її можна розглядати як в широкому, так і у вузькому сенсі.

У визначенні структури інклюзивної культури як багатопланового феномена дослідники пропонують використовувати модель айсберга, яка передбачає видимі елементи, які легко побачити й визначити («надводна частина айсберга»), і ту частину, яка визначає поведінку людини в системі інклюзивної освіти: неусвідомлені правила поведінки, соціальні норми, цінності та їх ієрархію, норми невербальної комунікації та ін. («підводна частина айсберга»).

Висновки. Підсумовуючи, можна стверджувати, що для прояву інклюзії в освіті необхідно розробити системи та методики, які б відповідали різноманіттю суспільних відносин в яких цінуються всі люди, незалежно від особливостей розвитку особистості. Також визнається, що в кожній школі інклюзія може проявлятися по-різному, тому культура в кожній з них буде особливою, і виникає потреба впроваджувати інклюзивні цінності, які будуть сприйматися всією соціальною спільнотою.

Інклюзивна шкільна культура повинна підтримуватися і передаватися кожен день в повсякденному житті, серед всіх членів шкільного середовища, завдяки чому можуть відбуватися зміни переліку переконань й цінностей.

Інклюзивна культура повинна стати орієнтиром для всіх освітніх можливостей, які були

створені та будуть створені, щоб задовольнити індивідуальні відмінності в навчанні всіх дітей з особливими освітніми потребами. Для цього потрібно змінити ставлення й взаємини між усіма учасниками процесу: директором, вчителями, учнями, батьками та суспільством в цілому, що призведе до зміцнення зв'язків і співпраці між ними, формування всебічної підтримки, які поступово приведуть до істинної інклюзії.

Отже, процес інклюзивної освіти є шляхом, який кожна країна повинна пройти відповідно до своїх потреб й можливостей. Зміни не можуть бути швидкими та радикальними, особливо в тих країнах, де не затверджене право на освіту для всіх осіб, незалежно від їх особливостей фізичного, психічного та соціального розвитку.

Список використаної літератури

1. Броварська О. А. Філософські аспекти інклюзивної освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. Конф. (ХІСТ Університету «Україна», 2013). Хмельницьк, 2013. С. 27–30.
2. Єгорова К. Г. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2020. 332 с.
3. Закон України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг від 06.09.2018 №43. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text> (дата звернення: 17.09.2021).
4. Концепція розвитку інклюзивного навчання від 01.10.2010 №912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10#Text>. (дата звернення: 21.09.2021).
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 06.07.2016 № 9833/0/14-16. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 20.09.2021).
6. Панченко О. Л. Социологическая модель процесса реализации инклюзивного образования. *Вестник «ТИСБИ»*. 2015. № 1. С. 96-102.
7. Пасічник А. В., Моїсеєва С. Г., Фролов В. А., Дроздова Г. А. Патологічна фізіологія. Запалення і метаболічні порушення: метод. посіб. Київ, 2011.
8. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009. URL: http://www.eduportal44.ru/koiro/dostupnay_sreda/DocLib1/%D0%AE%D0%BD%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%20%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF%D1%8B%20%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf (дата звернення: 20.09.2021).
9. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / Ю. М. Найда, Л. М. Ткаченко ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2014. 68 с.
10. Сигал Н. Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт. *Вопросы педагогики и психологии: теория и практика*: сборник материалов Международной научной конференции (Россия, г. Москва, 26–28 июня 2014 г.) / под ред. проф. В. И. Писаренко. Киров: МЦНИП, 2014. С. 73–79.
11. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами від 10.06.1994, ED-94/WS/18. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 10.09.2021).
12. T. Booth. *Keeping the Future Alive: putting inclusive values into action*: VI Jornadas Cientificas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: University Institute for Community Integration (INICO), Salamanca, March 15-17, 2006.

INCLUSIVE CULTURE AS THE MAIN ASPECT OF THE INTEGRATION OF INCLUSIVE EDUCATION TO THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Sinelnikov Serhii

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Psychology, Social Work and Management
Oleksandr Dovhzenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Access to quality education with equal conditions and learning opportunities for all is a commitment that countries have made through the Education for All initiative (UNESCO, 2009). Inclusive education is a key aspect that can help governments meet this commitment, so it is important to have a clear definition and related aspects.*

Purpose. *The purpose of the article is to provide an introduction to inclusive education, focusing on one of the characteristics that need to be taken into account for a school to be inclusive: culture. The first part focuses on inclusion, the second on culture, presents some recent research on the subject, and concludes with some comments on the importance of inclusion and an inclusive culture.*

Methods. *The study used the method of analysing research papers on aspects of the organisation of inclusive education. The aim was to identify a set of shaping tools to achieve the*

prevalence of sufficient and high levels for building professional competences of specialists working in inclusion. Improving psychological knowledge about the organisation and management of inclusive learning environments.

Results. *A theoretical understanding of inclusive culture as a central aspect of the implementation of inclusive education in modern educational settings is defined, by identifying the meaning of the concepts: «inclusion», «inclusive education», «culture», «inclusive culture» and the importance of the functioning of relevant processes in modern educational institutions under conditions of inclusion.*

Originality. *The feasibility of exploring, analysis and implementation of inclusive cultural values in the modern education system. Methodologies for the developing inclusive culture in the educational environment are identified and analysed. Conclusions are drawn on the timeliness and appropriateness of studying inclusion and inclusive culture.*

Conclusion. *Based on the above, it can be argued that in order to manifest inclusion in education, systems and scripts need to be developed with respond to diversity and value all people; it is also recognised that inclusion may manifest differently in each school and therefore the culture in each school will be different, and inclusive values which are defined by the entire teaching community need to be implemented.*

It is also clear that an inclusive school culture is affirmed and transmitted every day in the classroom and regularly in the everyday life of all members of the school community, and that through this a change in a set of beliefs and values can be achieved.

An inclusive culture should be a backdrop for all the educational opportunities that have been and will be created to meet the needs of children and young people. Educational opportunities are designed and created to meet the individual learning differences of all learners. It is believed that this requires changes in the attitudes and relationships between all those involved: leaders, teachers, learners, parents and the wider community, leading to greater communication and co-operation between them, building support networks that will gradually lead to genuine inclusion. Communication and co-operation between them, building support networks that will gradually lead to genuine inclusion. It is clear that the move towards inclusion in education implies a process whereby each country has to go through a process that is appropriate to its capacities. It is recognised that change cannot be rapid and radical, particularly in countries where the economy, politics and culture do not affirm the right to education for all, or where the economy is so weak that it has other priorities, such as health and education, have other priorities, such as health and nutrition.

Key words: *integration, inclusion, social inclusion, inclusive education, culture, inclusive culture, educational institutions, children with special educational needs.*

References

1. Brovarska O. A. Filozofski aspekti inkluzivnoi osvity [Philosophical aspects of inclusive education]. *Socio-pedagogical work in educational institutions of inclusive orientation : coll. of scientific papers VIII All-Ukrainian scientific-practical conf.* (pp. 27–30). 2013, Khmelnytsky, Ukraine: HIST University of Ukraine. [in Ukrainian].
2. Iegorova K. H. (2020). Formuvannya hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do sotsialnoi reabilitatsii ditei molodshoho shkilnogo viku z dytiachym tserebralnym paralichem [Formation of readiness of future social workers for social rehabilitation of children of primary school age with cerebral palsy]. (*Candidate's thesis*). Hlukhiv. [in Ukrainian].
3. *Pro osvitu shchodo osoblyvostei dostupu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitykh posluh* ["On Education" on the peculiarities of access of persons with special educational needs to educational services] (Law of Ukraine). №43. (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text> [in Ukrainian].
4. *Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inkluzivnogo navchannia* [About approval of the Concept of development of inclusive training]. (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine) №912. (2010). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10#Text>. [in Ukrainian].
5. *Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. №9833/0/14-16. (2016). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian].
6. Panchenko O. L. (2015). Sotsiologicheskaia model' protsessa realizatsii inkluzivnogo obrazovaniia [Sociological model of the implementation of inclusive education]. *Vestnik «TISBI» - Bulletin "TISBI"*, (1), 96-102. [in Russian].
7. Pasichnyk A. V., Moiseieva Ye. H., Frolov V. A., Drozdova H. A. (2011). *Patolohichna fiziologhiia. Zapalenniia i metabolichni porushennia* [Pathological physiology. Inflammation and metabolic disorders]. Kyiv. [in Ukrainian].
8. *Rukovodyashchie printsypy politiki v oblasti inkluzivnogo obrazovaniia*. UNESCO, (2009). URL: http://www.eduportal44.ru/koiro/dostupnay_sreda/DocLib1/%D0%AE%D0%BD%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE

%20%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF%D1%8B%20%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf [in Russian].

9. Naida Yu. M., Tkachenko L. M. (2014). *Standarty hromadsko-aktyvnoi shkoly: sotsialna inkluziia* [Standarty hromadsko-aktyvnoi shkoly: sotsialna inkluziia]. Danylenko L. I. (Ed.) Kyiv. [in Ukrainian].

10. Sigal N. G. *Inklyuziya kak vektor gumanizatsii obrazovaniya i obshchestva: zarubezhnyi opyt* [Inclusion as a vector of humanization of education and society: foreign experience]. *Questions of pedagogy and psychology: theory and practice: collection of materials of the International scientific conference*. (pp. 73–79). June 26–28, 2014, Moscow, Russia. [in Russian].

11. *Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osviti osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Salamanca Declaration and Framework for Action on the Education of Persons with Special Educational Needs]. ED-94/WS/18. (1994). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

12. T. Booth. (2006). *Keeping the Future Alive: putting inclusive values into action*. VI Jornadas Cientificas de Investigaci3n sobre Personas con Discapacidad: University Institute for Community Integration (INICO), Salamanca.

Отримано редакцією 28.11.2021 р.

УДК37.014.3(480)"1950/2010":342.52

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-3-47-235-243

ЗАКОНОДАВЧЕ РЕГУЛЮВАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ФІНЛЯНДСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ (1950-2010-ТІ РР.)

Косенчук Юлія Геннадіївна

аспірантка

Київський університет імені Бориса Грінченка

e-mail: y.kosenchuk.asp@kubg.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-8069-7375

У статті на основі здійсненого аналізу законодавчого регулювання модернізації фінської шкільної освіти з'ясовано, що впродовж ХІХ-ХХ століть в Фінляндській Республіці відбувалися зміни в шкільній системі освіти, застосовуючи стратегічні підходи. Історіографічний пошук показав, що фінська освітня політика є динамічною та гнучкою. За результатами аналізу нормативно-правових джерел (законів, указів, програм різних років) обгрунтовано та висвітлено особливості законодавчого регулювання здійснення успішного реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці (1950-2010-ті рр.). Розкриті та проаналізовані провідні ідеї, які були зумовлені змінами в законодавстві, а саме: встановлення рівневої шкільної освіти та підвищення її якості, забезпечення прав на безкоштовну освіту, охарактеризовано вплив законодавчого регулювання якісних змін системи шкільної освіти в Фінляндській Республіці (1950-2010-ті рр.).

Ключові слова: реформа, модернізація, шкільна освіта, законодавче регулювання, Фінляндська Республіка

Постановка проблеми. Висока якість фінської шкільної освіти є провідним показником та фундаментом для якісних змін у реформуванні освіти. Громадяни Фінляндської Республіки дотримуються думки, що вони мають право отримати якісну освіту, яка допоможе реалізувати себе в майбутньому. Це переконання дозволило Фінляндії трансформуватися у найбагатшу країну світу після 104 років незалежності. Фіни навчилися приймати існуючі реалії та ризикувати, маючи доступні можливості. Дипломатія, співпраця, вирішення проблем та пошук консенсусу стали ознаками сучасної фінської культури. Усі ці чинники відіграють важливу роль у побудові освітньої системи, яка отримала загальну увагу завдяки рівномірному розподілу викладання та навчання по всій країні. Сміливі рішення дозволили Фінляндській Республіці розробити унікальну систему освіти, за допомогою якої кожен громадянин Фінляндської Республіки може вчитися та розвиватися впродовж усього свого життя.

Нині в Україні відбуваються кардинальні зміни та трансформації в освіті, які корелюються з реформами у початковій та загальній середній освіті «Нова українська школа» (НУШ), приведенням її до кращих світових, європейських стандартів та практик. Виклики, котрі з'являються перед Україною щодо вдосконалення системи шкільної освіти посилюють перетворення освіти з метою її адаптації до нових потреб суспільства. Провідна реформа Міністерства освіти і науки України НУШ акцентує увагу на питаннях щодо педагогіки партнерства, готовності до інновацій, нових стандартів й результатів навчання, автономії школи і вчителя, фінансування освіти [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Досвід провідних країн, котрі досягли успіху в реформуванні освіти, зокрема Фінляндська Республіка, свідчить про те, що реформи в освіті мали значний вплив на економічний розвиток та міжнародну конкурентоспроможність освіти. Важливим в цьому питанні є досвід реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці. Фінляндія є одним із світових лідерів в освіті та зберігає цю позицію впродовж останніх десятиліть.

Дослідження реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки має наукове значення для реформування освіти в Україні щодо впровадження кращих освітніх практик та модернізації освітніх процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки з реформування освіти в Фінляндській Республіці є різнопланові. Дослідженням успіху вдалого реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці займалися такі науковці, як М. Бражник (2009) – система оцінювання в шкільній освіті Фінляндії, В. Бутова (2011) та С. Гринюк (2013) – розвиток системи педагогічної освіти Фінляндії, Л. Волинець (2013) – принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти, І. Жерноклеєв (2002) та Л. Ляшенко (2003) – професійна освіта в Фінляндії, В. Загвоздкін (2011) та В. Луначек (2017) – чинники успіхів фінської освіти, К. Котун (2013) – європейські підходи до реформування педагогічної освіти у Фінляндії, М. Ставрук (2011) – академічна мобільність студентів в Фінляндії, Н. Третьякова (2012) – система освіти Фінляндії та ін., а також зарубіжні дослідники, такі як Аho, E. (2006), Pitkänen, K. (1993) та Sahlberg, P. (2009) – досліджували принципи реформування шкільної освіти в Фінляндії. Asunta, T. (2006), Heasen S.-E. та Westbury I. – вивчали дослідницькі практики реформ, Partanen, A. (2011), Simola, H. (2009) та Tuokko, E. (2009) – світові методики модернізації освіти та ін.

Наші розвідки засвідчують, що науковець Л. Волинець досліджувала особливості системи освіти Фінляндії, що зумовили «фінське диво», В. Загвоздкін наголошує, що успіхи Фінляндії в галузі освіти обумовлені двома основними факторами: об'єктивними соціокультурними передумовами (географічними, демографічними, історичними) і внутрішньо шкільними, тобто особливостями шкільної системи, які викликані ціле направленими реформами останніх десятиліть. Ці зміни необхідно розглядати на фоні більш широких трансформацій суспільства, які пов'язані з концепцією «Держави добробуту».

Формулювання мети статті. Імплементация сучасної світової практики впровадження реформ в галузі освіти в українське освітнє середовище зумовлює використання науково обґрунтованої методології. Проте проведений нами аналіз наукових (друкованих і електронних) джерел доводить, що недостатня увага приділена законодавчому регулюванню модернізації шкільної освіти в Фінляндській Республіці (1950-2010-ті рр.) та зумовило актуальність дослідження даної теми.

Метою статті є теоретичний аналіз змін в законодавчому регулюванні шкільної освіти в Фінляндській Республіці (1950-2010-ті рр.), встановлення стратегій реформування шкільної освіти в контексті її нормативного-правового забезпечення та опис їх основних характеристик.

Завданнями статті є:

- проаналізувати науково-педагогічні джерела щодо дослідження змін в законодавчому регулюванні модернізації шкільної освіти в Фінляндській Республіці (1950-2010-ті рр.);
- висвітлення сутності особливостей законодавчого регулювання;

Виклад основного матеріалу. Реформування шкільної освіти у XX столітті означало значні зміни в культурному житті Фінляндії та були визначальним рушієм плану відновлення економіки країни. Виникає питання: «Як Фінляндська Республіка створила потужну освітню систему майже з нуля?». Щоб з'ясувати зміни в освітній політиці у Фінляндській Республіці у 1950-2010 рр., важливо спершу дослідити передумови, що спонукали до її реформування. Незалежність 1917 року надала Фінляндській Республіці можливість розвивати своє національне управління без зовнішніх обмежень. З перших кроків своєї незалежності Фінляндська Республіка прагнула стати соціальною державою, де буде виконувати соціальні, освітні та економічні функції для встановлення соціальної справедливості в суспільстві. Піхляянемі (Pihlajanniemi) акцентував увагу на тому, що освіта відіграє істотну роль у

створенні соціальної справедливості, а соціальна справедливість в освіті повинна була стати фундаментальною передумовою для того, щоб освіта могла досягти успіху [1; 2; 3].

Зауважимо, що реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці з точки зору законодавства відбувалось в контексті змін законодавчого регулювання, а саме: Закон і Указ про початкову школу 1957 року (А 247/1957); Закон про структуру (А 467/1968; А 706/1992) [4; 5] та Указ про загальну освіту 1970 року (А 443/1970); Закон (А 476/1983) та Указ про загальну освіту (А 718/1984); Нова шкільна освітня програма (1970, 1985, 1994, 2004); Децентралізація освіти 1991 [6]; Municipal Act (A365/1995) [7]; New Law on Education 1999, Act on the Reform of Municipal and Service Structure (A 169/2007) [8].

Слід наголосити, що лише в 1921 р. базова освіта стало обов'язковою для дітей шкільного віку. В 1950-х роках система шкільної освіти була реформована у трирівневу. Реформа включала таку саму чотирирічну базову освіту в початковій школі для всіх дітей. Паралельна шкільна система була збережена для старших класів. Після четвертого класу деякі продовжували навчання в гімназії, а інші залишилися в громадянській школі впродовж 3–5 років [9].

Через десять років ідея реформування загальноосвітньої школи стала поширеною і комісія з реформ рекомендувала, здобувати обов'язкову освіту у Фінляндській Республіці в дев'ятирічній муніципальній загальноосвітній школі. У 1963 р. Парламент Фінляндії вирішив офіційно реформувати освітню систему після ґрунтовної роботи комітетів, експериментів, пілотних програм, внесків профспілок вчителів початкових класів і, перш за все, величезної політичної підтримки та консенсусу між усіма [9].

Зазначимо, що сформований уряд Фінляндської Республіки в 1960-х роках поставив реформу освіти своєю головною метою. За мету було поставлено - сформувати початкову та нижчу середню освіту в загальноосвітню базову школу для всіх дітей. Крім того, багато хто вважав, що підвищення якості освіти сприятиме соціальній справедливості та стимулюватиме економічний розвиток [9].

Відтак, у 1968 р. Парламент ухвалив Закон про шкільну систему (School System Act), який запровадив нову систему загальноосвітньої школи та замінив дворівневу систему. Учні вступали до загальноосвітньої школи з дев'яти років і навчалися до шістнадцяти років. Загалом навчання відбувалося впродовж дев'ять класів, розділених на шість років початкової школи та трьох років нижчої середньої школи [10].

Треба зазначити, що зміни акцентувались на широкомасштабних цілях на національному рівні. Основною метою освітньої реформи було встановлення соціальної справедливості у Фінляндії для гарантування рівних можливостей всім дітям до дев'ятирічної базової освіти незалежно від соціально-економічного статусу батьків, щоб більша частина громадян могла продовжувати навчання в середній та вищій школах і мали можливість навчатися впродовж усього життя [9].

Для забезпечення реалізації Закону про базову освіту (1968) державне управління було підсилено на національному та місцевому рівнях [11]. Були створені нові відділи в Міністерстві освіти та Національній раді освіти, оскільки національна рада з питань шкіл була перейменована [12; 13; 14]. Місцеві державні заклади освіти отримали власні навчальні відділи, до яких з національного рівня було переведено Управління шкільної інспекції [15; 16; 17; 18].

Підкреслимо, що завдяки всебічній шкільній реформі муніципалітети отримали повноваження щодо всього місцевого забезпечення освітою. Більшість (із 385 приватних гімназій, що існували в 1974 р.) [19] долучилася до місцевого забезпечення освітою [15]. Часто гімназії засновувались переважно як приватні, тому що це був єдиний спосіб зберегти гімназію в районі. Майже третина приватних гімназій вже належала муніципалітетам, а деякі інші долали фінансові проблемами [20].

З метою забезпечення успішного впровадження загальноосвітньої шкільної системи держава доручила муніципалітетам посилити свою освітню адміністрацію, яка мала обслуговувати централізований та системно-орієнтований апарат управління на місцевому рівні. Держава взяла на себе зобов'язання покривати всі фактичні витрати на освіту та надала муніципалітетам ресурси для управління та їх забезпечення [15].

Звернемо увагу, що окрім посилення адміністрації освіти для забезпечення впровадження загальноосвітньої школи, також було реформовано навчальну програму та внесені зміни щодо підготовки вчителів. Комітету, до складу якого входили представники політичних партій та університетів, було запропоновано скласти детальну та академічну навчальну програму для загальноосвітніх шкіл. Новий навчальний план був прийнятий Парламентом у 1970 р., щоб збалансувати відмінності між базовою школою та гімназією, була запущена трирівнева система з основних навчальних предметів на перехідний період 1972–1985 рр. [15; 21].

Відтак, до кінця 1970 -х років у Фінляндській Республіці вдалося перебудувати систему освіти таким чином, щоб досягти тієї соціальної справедливості, якої вона прагнула. Тепер існувала система освіти, яка забезпечувала можливість кожному отримати освіту незалежно від достатку чи місця проживання [22].

Наголосимо на тому, що законодавчі дії з 1850-х по 1980-ті роки поступово збільшували регулюючу роль держави. На відміну від створеної у 1970-х роках єдиної шкільної системи, багато законодавчих змін відбулися в середині 1980-х та на початку 1990-х років та почали скасовувати державне регулювання освіти (Закон (A476/1983) та Указ про загальну освіту (A718/1984), Нова шкільна освітня програма (1970, 1985, 1994, 2004), Децентралізація освіти 1991, New Law on Education 1999 [22; 23].

По-перше, зміни до статутного переходу уряду 1984 р. та Комітету з питань децентралізації уряду 1986 р. дали можливість муніципалітетам вирішувати скільки грошей інвестувати в освіту. По-друге, скасування Шкільного окружного відділу в 1991 р. (L 171/1991; L 682/1993) вплинуло на Закон про всебічну освіту в 1998 р. (L628/1998), встановивши та узаконивши ідею та практику вибору школи у Фінляндській Республіці. Крім того, цільова група із загальної реформи шкільного законодавства (1993–1995 рр.) та Комітет із загальної реформи шкільного законодавства (1996–1998 рр.) запропонували запровадити більшу свободу для місцевих суб'єктів, а також скоротити національне регулювання. Нарешті, Національні навчальні програми 1990 -х років (POPS, 1994) надали місцевим школам та вчителям більше свободи у виборі педагогічних методів і навіть змісту [22; 23].

Модернізація законодавчого регулювання в шкільній освіті у 1990-х роках у Фінляндській Республіці мала позитивні наслідки в освітній системі. Стратегія Фінляндської Республіки щодо створення високоякісної освіти та рівності в освіті базувалась на побудові загальноосвітньої системи доступної для всіх, спрямованої на зменшення нерівності, створення продуктивної системи навчання та викладання шляхом розширення доступу, цілеспрямовано інвестуючи в рішучі освітні цілі, використовуючи стратегічні підходи для нарощування потенціалу [24].

Однак освітні реформи в 90-х роках ХХ ст. надали муніципалітетам більше повноважень та автономії. Ці реформи зумовили нову культуру освіти, що характеризується довірою між освітніми органами та школами, місцевим адмініструванням, професіоналізмом та автономією [25].

Пасі Салберг, фінський професор, експерт з питань освіти у Всесвітньому банку та структурах Європейського союзу, наголошував на тому, що «Фінська освітня політика є результатом чотирьох десятиліть систематичного розвитку, який створив культуру різноманітності, довіри та поваги у фінському суспільстві загалом, і в рамках його освітньої системи зокрема. Розвиток освітнього сектору засновано щодо рівних можливостей для всіх, справедливого розподілу ресурсів, а не конкуренції, інтенсивного раннього втручання для запобігання та побудови поступової довіри серед освітян, особливо вчителів» [26, с.10].

Впродовж 1990-х років фінська держава почала супроводжувати розвиток освіти за допомогою п'ятирічних планів розвитку. Підхід полягав у тому, щоб відреагувати на критику парламенту щодо якості парламентських звітів як інструментів розвитку. У звіті уряду 1990 року (VNS 1990/3 vp) [27] про освітню політику вперше розглядається національна освітня політика, як єдине ціле. На основі звіту було складено перший національний план розвитку освіти та науки. Після першого плану розвитку, орієнтованого на період 1991-1996 років, плани розвитку публікувалися кожні п'ять років [11].

Муніципальний акт 1995 року (Municipal Act) надав муніципалітетам конституційну автономію. Відповідно до закону, муніципалітети мали виконувати поставлені завдання покладені на них законом, могли організувати управління цілком самостійно і самостійно вирішувати, як виконувати покладені на них завдання [2; 7].

Комплексна реформа шкільного законодавства у 1998 році та прийнятий в результаті Закон про базову освіту (628/1998) мали на меті гарантувати рівність в освіті та рівні освітні послуги для всіх, хто здобуває обов'язкову освіту. Старе законодавство, яке було переважано кількістю підзвітності в навчальних закладах, було замінено на більш стисле та централізоване законодавство, що ґрунтувалось на цілях та змісті освіти, рівнях та формах освіти, а також правах та відповідальності учнів. Цей закон передбачав зміни в базовій освіті та обов'язкове шкільне навчання. Також цей закон передбачав зміни в дошкільній освіті, який передував шкільному навчанню впродовж року, підготовки іммігрантів для отримання базової освіти, а також для дошкільної та позашкільної діяльності. Метою освіти, зазначено в законі, має бути забезпечення рівності в здобутті освіти впродовж життя. Відповідно до цього закону освіта регулювалася єдиною національною освітньою програмою [2].

Одночасно, нове законодавство прийняте в червні 1998 року та, яке стало чинним в 1999 році продовжило процес дерегуляції та розширило повноваження муніципальної влади, окремих шкіл та установ щодо прийняття рішень. Також, мало на меті заохочення інновацій у сфері освіти та навчання на місцевому та інституційному рівнях. Технічною причиною реформи законодавства було скорочення кількості окремих законодавчих актів, розділів та статей та модернізація освітнього законодавства. Кількість окремих актів скоротилася з 26 до 9, по одному для кожної окремої форми навчання від початкової до вищої освіти. Нове законодавство охоплювало: Закон про загальну освіту; Закон про вищу середню загальну освіту; Закон про початкову професійну освіту; Закон про безперервну професійну підготовку; Закон про ліберальну освіту; Закон про базову освіту для дітей у мистецтві; Адміністрація освіти, передбачена Законом про державні та приватні організації; Закон про університетську освіту; Закон про вивчення політехніки [21]. В результаті унормування законів у 1998 р. система освіти Фінляндської Республіки стала послідовною та безкоштовною [3].

Зауважимо, що децентралізація торкнулася і навчальних програм. Реформа навчальної програми базової освіти 1994 року та загальної програми вищої середньої освіти запропонувала муніципалітетам та школам широку автономію, замінивши раніше розроблені навчальні програми [9; 21].

Реформа навчальної програми базової освіти 1999 року була зосереджена на внесення змін в систему шкільної освіти відносно оцінювання на основі критеріїв. Реформа навчальної програми базової освіти 2004 року, з іншого боку, була спробою доповнити реформи навчальної програми 1994 та 1999 років шляхом упорядкування розподілу годин уроків та системи оцінювання на основі критеріїв. Переглянутий розподіл годин уроків для загальноосвітніх шкіл був прийнятий в 2012 році і введений у дію в 2016 році разом із зміненою базовою навчальною програмою національного рівня [28; 29].

За результатами дослідження з'ясовано, що дві основні цілі позначають освітню політику 1980-2011 років: збереження соціальної справедливості та розвиток місцевої автономії. З впровадженням загальноосвітньої школи у 1970 -х роках державі вдалося структурно досягти тієї соціальної справедливості, якої вона прагнула [9].

Суспільні зміни безпосередньо впливали на якість шкільної освіти, але Фінляндія продовжує рухатися своїм власним шляхом. Цей шлях ґрунтується на тому, що шкільна освіта є важливим інструментом у створенні соціальної справедливості, а соціальна справедливість в освіті перебуває основоположною передумовою цього. Також досвід реформування освіти в Фінляндській Республіці вказує на те, що освітню політику можна успішно модернізувати в державній системі освіти, надавши владу на місцевому рівні та прибравши суворий контроль.

На думку Харгрівза та Ширлі [30, с. 47], Фінляндія представляє так званий четвертий спосіб, «демократичний та професійний шлях до вдосконалення, який будується знизу, керується зверху та забезпечує підтримку та мотивацію з боків». Sahlberg P. зазначає, що

Фінляндія наголошує на рівних можливостях у збалансованій системі освіти з кваліфікованими вчителями та конкурентною державою соціального забезпечення [26].

Висновки. У статті досліджено зміни в законодавчому регулюванні, розвиток освітньої політики та пов'язані з нею реформи 1950-2010 рр., розглянуто освітню політику щодореформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці. Наприкінці 1970 -х років держава досягла своєї мети, замінивши систему паралельної освіти загальноосвітньою школою, яка надавала всім дітям рівні можливості навчатися та розвиватися у суспільстві відповідно до своїх здібностей та бажань. Розвиток системи шкільної освіти дозволив Фінляндській Республіці стати передовою країною Північної Європи у 1980 -х роках. Мета реформування освіти була досягнута шляхом централізації, заснованої на нормах та системно орієнтовану на управління.

Оскільки бажані реформи були досягнуті і погляди людей, і суспільство докорінно змінилися 1980-2011 рр. вектор в освіті був зосереджений на збереженні та просуванні модернізації шкільної освіти та на розвитку місцевої автономії. Централізоване державне управління більше не відповідало поглядам людей і не могло вирішити економічні та демографічні виклики 1990 -х та 2000 -х років. Відбулися кардинальні зміни в політиці щодо децентралізації як для розвитку місцевої автономії, так і для вирішення економічних та демографічних викликів за допомогою місцевої автономії.

У законодавчому регулюванні відбулися численні зміни. В результаті муніципалітети отримали конституційну автономію і стали основними постачальниками державних послуг, особливо освіти. Держава визначала основні цілі та орієнтири суспільства, але муніципалітети мали багато свободи у тлумаченні цілей та керівних принципів, і вони, здається, також добре використовували цю свободу.

Фінська освітня політика може характеризуватися стійкими та стабільними, а не суперечливими реформами та фундаментальними зрушеннями у політичних напрямках. Тому одне з пояснень успіху системи освіти Фінляндії полягає в тому, що відбулося лише кілька радикальних реформ, які змінили структуру базових цінностей. Замість жорстких кроків в реформуванні освіти, фінська система освіти зазнала поступової еволюції, яка на кожному новому повороті вигравала від того, що було досягнуто раніше, і керувалася загальним довгостроковим баченням.

Перспективою подальших наукових розвідок є дослідження досвіду реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці задля пошуку кращих практик реформування і впровадження в Україні.

Список використаної літератури

1. Нова Українська школа. (2016). Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NEW_SCHOOL.pdf (дата звернення: 28.12.2021).
2. Pihlajanniemi, T. (2006). *Kuntarakennemuutoksessa* [Municipal structure in change]. Research Publications of the Foundation of Municipal Development. [in Finnish]
3. Risku, M. (2011). Superintendency in the historical development of education in Finland. In J. Beckmann (Ed.). *Effective schools in effective systems: Proceedings of the 6th Annual ISER Conference South Africa* (pp. 182-210). Pretoria, South Africa: Department of Education Management, University of Pretoria with the International Symposium of Educational Reform (ISER).
4. *Laki kunnan opetustoimen hallinnosta* (1968/467). [Act on the Administration in the Local Provision of Education 1968/467]. [in Finnish]
5. *Laki kunnan opetustoimen hallinnosta* (1992/706). [Act on the Administration in the Local Provision of Education 1992/706]. [in Finnish]
6. KM (1986). [Committee Report]. *Hallinnon hajauttaminen. [Decentralisation of Administration]*. [in Finnish]
7. Paliszkievicz J., Chen K. (2021). *Trust, Organizations and the Digital Economy: Theory and Practice* (1st ed.). Routledge.
8. *Laki kunta- ja palvelurakenteen uudistamisesta* (2007/169). [Act on the Reform of Municipal and Service Structure 2007/169]. [in Finnish]
9. Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: World Bank.
10. Risku, M. (2014). A Historical Insight on Finnish Education Policy from 1944 to 2011. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 36-68. URL: http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2014_2_3.pdf
11. Lapiolahti, R. (2007). *Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutus edellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta*. [Evaluation of schooling as a task of the communal

- provider of schooling. What are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization]. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. [in Finnish]
12. Sarjala, J. (1982). *Suomalainen koulutuspolitiikka*. [Finnish education policy]. Helsinki: WSOY. [in Finnish]
 13. Kivinen, O. (1988). Koulutuksen järjestelmäkäsitys. Peruskoulutus ja valtiollinen koulutus doktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. [System development of education. Basic education and state education doctrine in Finland in the 1800s and 1900s]. *Turku University Publications*, 1, 67. [in Finnish]
 14. Isosomppi, L. (1996). Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. [Leader or errand boy. Examination on leadership culture and its determinants in Finnish general education]. *Acta Universitatis Tamperensis* ser A vol. 514. [in Finnish]
 15. Sarjala, J. (2008). *Järki hyvä herätetty Koulupolitiikan pyörteissä*. [Good sense aroused. School in the turmoil of politics]. Helsinki: Kirjapaja. [in Finnish]
 16. Nikki, M-L. (2001). Hallinto- ja toimintakulttuurin kehittyminen perusopetusta antavissa kouluissa 2000-luvun alkuun. [Development of administration and organizational culture in basic education schools till the beginning of the 2000s]. In J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (Eds.). *Opettajan taipaleelle – For teacher's career* (pp. 169-186). University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. [in Finnish]
 17. *Lääninhallitus* [County Administrative Board]. (2009). Valtion aluehallintouudistus – Regional State Administration Reform. URL: <http://www.laainhallitus.fi/lh/home.nsf/pages/2857AE67582D9DE3C2257642003CDD7D?Opendocument> [in Finnish]
 18. Lyytinen, H., & Lukkarinen, E. (2010). Arvioinnin lakia niin kuin sitä luetaan historiasta nykypäivään. [Legislation on evaluation as it is read in history till today]. In E. Korkeakoski & P. Tynjälä (Eds.). *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista – and Effectiveness with Evaluation*. Benefit. Education Evaluation Council Publications, 50, 77-100. [in Finnish]
 19. Kanervio, P. (2007). Crisis and Renewal in one Finnish Private School. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: Jyväskylä University Print.
 20. Teperi, J. (1995). Yksityisten oppikoulujen taistelu olemassaolostaan [The struggle of private schools for their existence]. In J. Salminen, J-P. Pietiläinen & J. Teperi (Eds.). *Yksityisoppikoulujen historia – History of Private Schools 1872-1977* (pp. 239-252). Helsinki: Painatuskeskus. [in Finnish]
 21. Kupiainen, S., Hautamäki J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish Education System and PISA*. Ministry of Education Publications.
 22. Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. [Drafting educational legislation for the competitive state. The Parliament of Finland and the 1990s change in education policy]. University of Helsinki Department of Education Research Report 209. Helsinki: University of Helsinki. [in Finnish]
 23. Ahonen, H. (2008). Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti [Leadership and leader identity as narrated by headmasters.]. *Jyväskylä University Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: Jyväskylä University Print. [in Finnish]
 24. Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (2003). *Northern Lights on PISA: Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
 25. Crouch, D. (2015). Highly trained, respected and free: why Finland's teachers are different, *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/education/2015/jun/17/highly-trained-respected-and-free-why-finlands-teachers-are-different>
 26. Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. New York: Teachers College, Columbia University.
 27. VNS 3/1990 vp (1990). [Council of State Account]. *Valtioneuvoston selonteko Suomen koulutusjärjestelmästä, koulutuksen tasosta ja kehittämislinjoista*. [Council of State Account on Finnish Education System, Standard of Education and Principles of Development]. [in Finnish]
 28. *Opetushallitus*. (2012a). [Finnish National Board of Education]. Ajankohtaista. [Current issues]. URL: http://www.oph.fi/etusivu/102/0/hallitus_paatti_perusopetuksen_tuntijaosta 30. [in Finnish]
 29. *Opetushallitus*. (2012b). [Finnish National Board of Education]. Tietoa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyöstä. [Information about the reform of the core curriculum for pre-school and comprehensive school education]. URL: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/103/0/tietoa_esi_ja_perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteiden_uudistamistyosta [in Finnish]
 30. Hargreaves, A., & Shirely, D. (2009). *The Fourth Way The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, California: Corwin.

LEGISLATIVE REGULATION OF SCHOOL EDUCATION MODERNIZATION IN THE REPUBLIC OF FINLAND (1950-2010)

Kosenchuk Yuliia

Postgraduate Student

Borys Hrinchenko Kyiv University

Introduction. *The effectiveness of the implementation of educational reforms is proven by international experience, in particular the experience of the Republic of Finland. The effectiveness of the implementation of educational reforms is proven by international experience, in particular the*

experience of the Republic of Finland. The article, based on an analysis of the legal regulation of the modernization of Finnish school education, found that during the nineteenth and twentieth centuries in the Republic of Finland there were changes in the school education system, using strategic approaches. Historiographical research has shown that Finnish education policy is dynamic and flexible. According to the results of the analysis of normative and legal sources (laws, decrees, programs of different years) the peculiarities of legislative regulation of successful reform of school education in the Republic of Finland (1950-2010) are substantiated and covered. The leading ideas caused by the changes in the legislation were revealed and analyzed, namely: establishing a level school education and improving its quality, ensuring the rights to free education.

Purpose. *The aim of the article is to characterize the impact of legislative regulation of qualitative changes in the school education system in the Republic of Finland (1950-2010).*

It is established that changes in the legal framework of 1950-2010 significantly modernized school education in the country; education contributed to social welfare in society.

Methods. *Theoretical methods of analysis and generalization of scientific literature, research and publications, theoretical modeling.*

Originality. *The article provides an overview of the main provisions of the legislative documents, namely: the Law on Compulsory Education of 1921 (A 101/1921), the Law and the Decree on Primary School of 1957 (A 247/1957), the Law on Structure (A 467/1968) and the General Education Decree of 1970 (A 443/1970), the Law (A 476/1983) and the General Education Decree (A 718/1984), the Basic Education Reform Act of 1986, the New Basic School Program (1970, 1985, 1994, 2004), the New Law on Education of 1999, etc.*

Results. *Finnish education policy can be characterized by stable, rather than contradictory reforms and fundamental changes in policy. Therefore, one explanation for the success of Finland's education system is that only a few radical reforms have taken place that have changed the structure of core values. Instead of taking tough steps to reform education, the Finnish education system has undergone a gradual evolution that, with each new turn, has benefited from what has been achieved before and is guided by a common long-term vision.*

Conclusion. *The prospect of further research is to study the experience of school education reform in the Republic of Finland in order to find best practices for reform and implementation in Ukraine.*

Key words: *reform, modernization, school education, legislation, Republic of Finland.*

References

1. *Nova Ukrainiska shkola* [New Ukrainian School] (2016). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Pihlajanniemi, T. (2006). *Kuntarakenne muutoksessa* [Municipal structure in change]. Research Publications of the Foundation of Municipal Development. [in Finnish]
3. Risku, M. (2011). Superintendency in the historical development of education in Finland. In J. Beckmann (Ed.). *Effective schools in effective systems: Proceedings of the 6th Annual ISER Conference South Africa* (pp. 182-210). Pretoria, South Africa: Department of Education Management, University of Pretoria with the International Symposium of Educational Reform (ISER).
4. *Laki kunnan opetustoimen hallinnosta* (1968/467). [Act on the Administration in the Local Provision of Education 1968/467]. [in Finnish]
5. *Laki kunnan opetustoimen hallinnosta* (1992/706). [Act on the Administration in the Local Provision of Education 1992/706]. [in Finnish]
6. KM (1986). [Committee Report]. *Hallinnon hajauttaminen*. [Decentralisation of Administration]. [in Finnish]
7. Paliszkievicz J., Chen K. (2021). *Trust, Organizations and the Digital Economy: Theory and Practice* (1st ed.). Routledge.
8. *Laki kunta- ja palvelurakenteen uudistamisesta* (2007/169). [Act on the Reform of Municipal and Service Structure 2007/169]. [in Finnish]
9. Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: World Bank.
10. Risku, M. (2014). A Historical Insight on Finnish Education Policy from 1944 to 2011. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 36-68. URL: http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2014_2_3.pdf
11. Lapiolahti, R. (2007). Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutus edellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. [Evaluation of schooling as a task of the communal provider of schooling. What are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization]. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. [in Finnish]

12. Sarjala, J. (1982). *Suomalainen koulutuspolitiikka*. [Finnish education policy]. Helsinki: WSOY. [in Finnish]
13. Kivinen, O. (1988). Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen koulutus doktriini Suomessa 1800- ja 1900- luvuilla. [System development of education. Basic education and state education doctrine in Finland in the 1800s and 1900s]. *Turku University Publications*, 1, 67. [in Finnish]
14. Isosomppi, L. (1996). Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. [Leader or errand boy. Examination on leadership culture and its determinants in Finnish general education]. *Acta Universitatis Tamperensis* ser A vol. 514. [in Finnish]
15. Sarjala, J. (2008). *Järki hyvä herätetty Koulupolitiikanpyörteissä*. [Good sense aroused. School in the turmoil of politics]. Helsinki: Kirjapaja. [in Finnish]
16. Nikki, M-L. (2001). Hallinto- ja toimintakulttuurin kehittyminen perusopetusta antavissa kouluissa 2000-luvun alkuun. [Development of administration and organizational culture in basic education schools till the beginning of the 2000s]. In J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (Eds.). *Opettajan taipaleelle – For teacher's career* (pp. 169-186). University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. [in Finnish]
17. *Lääninhallitus* [County Administrative Board]. (2009). Valtion aluehallintouudistus – Regional State Administration Reform. URL: <http://www.laainhallitus.fi/lh/home.nsf/pages/2857AE67582D9DE3C2257642003CDD7D?Opendocument> [in Finnish]
18. Lyytinen, H., & Lukkarinen, E. (2010). Arvioinnin lakia niin kuin sitä luetaan historiasta nykypäivään. [Legislation on evaluation as it is read in history till today]. In E. Korkeakoski & P. Tynjälä (Eds.). *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista – and Effectiveness with Evaluation*. Benefit. Education Evaluation Council Publications, 50, 77-100. [in Finnish]
19. Kanervio, P. (2007). Crisis and Renewal in one Finnish Private School. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: Jyväskylä University Print.
20. Teperi, J. (1995). Yksityisten oppikoulujen taistelu olemassaolostaan [The struggle of private schools for their existence]. In J. Salminen, J-P. Pietiläinen & J. Teperi (Eds.). *Yksityisoppikoulujen historia – History of Private Schools 1872-1977* (pp. 239-252). Helsinki: Painatuskeskus. [in Finnish]
21. Kupiainen, S., Hautamäki J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish Education System and PISA*. Ministry of Education Publications.
22. Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. [Drafting educational legislation for the competitive state. The Parliament of Finland and the 1990s change in education policy]. University of Helsinki Department of Education Research Report 209. Helsinki: University of Helsinki. [in Finnish]
23. Ahonen, H. (2008). Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti [Leadership and leader identity as narrated by headmasters.] *Jyväskylä University Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: Jyväskylä University Print. [in Finnish]
24. Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (2003). *Northern Lights on PISA: Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
25. Crouch, D. (2015). Highly trained, respected and free: why Finland's teachers are different, *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/education/2015/jun/17/highly-trained-respected-and-free-why-finlands-teachers-are-different>
26. Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. New York: Teachers College, Columbia University.
27. VNS 3/1990 vp (1990). [Council of State Account]. *Valtioneuvoston selonteko Suomen koulutusjärjestelmästä, koulutuksen tasosta ja kehittämislinjoista*. [Council of State Account on Finnish Education System, Standard of Education and Principles of Development]. [in Finnish]
28. *Opetushallitus*. (2012a). [Finnish National Board of Education]. Ajankohtaista. [Current issues]. URL: http://www.oph.fi/etusivu/102/0/hallitus_paatti_perusopetuksen_tuntijaosta 30. [in Finnish]
29. *Opetushallitus*. (2012b). [Finnish National Board of Education]. Tietoa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyöstä. [Information about the reform of the core curriculum for pre-school and comprehensive school education]. URL: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/103/0/tietoa_esi_ja_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_uudistamistyosta [in Finnish]
30. Hargreaves, A., & Shirely, D. (2009). *The Fourth Way The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, California: Corwin.

Отримано редакцією 30.11.2021 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання – Луценко Г. В.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за добір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Authors should refrain from misrepresenting research results which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.
Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.
Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до друку 30.12.2021.
Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 29,16. Тираж 120 пр. Зам. №3382
Облік.-вид. арк. 22,79. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Надруковано: Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року.

ISSN 2410-0897

