

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 73 • 2023 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 73 • 2023

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія
№ 73 • 2023 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 26 квітня 2023 р. (протокол №9)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулроле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, доктор габілітований, професор (Польща).

Бохенська-Влостовська Катажина – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, доцент.

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ляц О. П. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, доцент.

Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2023. – Випуск 73. – 120 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.
Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

DOI 10.31652/2415-7872-2023-73-1-120

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2023

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 73 • 2023

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
26 April 2023 (proceedings №9)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)

Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Gyrál-Pyřrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)

Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)

Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)

As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrrii, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University.
Section: Pedagogics and Psychology. – 2023. – Issue 73. – 120 p.**

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.

DOI 10.31652/2415-7872-2023-73-1-120

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

ISSN 2415-7872

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

Роман Гуревич, Галина Гордійчук, Володимир Кобися, Леонід Коношевський, Олег Коношевський. ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	7
Тамара Глазунова, Ірина Грачова, Світлана Кузьміна. ЗАСТОСУВАННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	13
Анна Паранюк. ДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЗБАГАЧЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ СОЦІАЛЬНИМ ДОСВІДОМ.....	18
Олена Шаманська, Неля Бурлака. ФОРМУВАННЯ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ТА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ.....	26

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Любов Михайленко, Ірина Шкільнюк. ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА УЧНІВ І ЇХНІХ БАТЬКІВ ЯК ОСНОВА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	32
Олена Столяренко, Оксана Столяренко, Ольга Московчук. ЕКОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ВИХОВАННЯ СУБ'ЄКТИВНИХ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ УЧНІВ У РУСЛІ ГЛОБАЛЬНИХ ГУМАНІСТИЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ.....	38

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Василь Галуз'як. ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	44
Надія Комарівська, Катерина Колеснік, Інна Стахова, Олександра Шикиринська. МОВНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	53
Олена Кравець, Алла Приймак. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	59
Надія Комарівська, Людмила Любчак, Людмила Дабіжа. КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ І СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	63
Олександр Лаврик, Андрій Максютюв. ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ ЛЮДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	68
Валентина Фрицюк, Денис Кулик. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХОРЕОГРАФІЇ.....	73
Борис Шевель. СТРУКТУРА ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....	78

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Куркіна Сніжана. СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ (1919 – 1924).....	83
---	----

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ольга Акімова, Дмитро Коломієць, Юрій Бабчук, Анатолій Грицак. ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ВОЄННОГО ХАРАКТЕРУ: АНАЛІЗ СВІТОВОГО ДОСВІДУ.....	90
Дмитро Матіюк, Неліна Хамська, Катерина Полянська. ІННОВАЦІЙНІ ІДЕЇ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН ЄВРОПИ.....	96
Надія Опущко. ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ.....	102

ПСИХОЛОГІЯ

Валерій Маслов, Наталія Шетеля. ПСИХОЛОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ.....	109
Володимир Шахов, Владислав Шахов. ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	113

CONTENTS

DIDACTICS

Roman Hurevych, Galyna Gordiichuk, Volodymyr Kobysia, Leonid Konoshevskiy, Oleg Konoshevskiy. DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	8
Tamara Glazunova, Irina Hrachova, Svitlana Kuzmina. APPLICATION OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN TEACHER TRAINING AT THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES	13
Anna Paraniuk. DIDACTIC STRATEGIES AND TECHNOLOGIES FOR ENRICHING THE CONTENT OF THE EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SOCIAL EXPERIENCE.....	19
Olena Shamanska, Nelia Burlaka. THE FORMATION OF DEVELOPMENT FACTORS AND PROSPECTS OF ADULT EDUCATION IN UKRAINE	26

THEORY OF UPBRINGING

Liubov Mykhailenko, Iryna Shkilniuk. PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF STUDENTS AND THEIR PARENTS AS THE BASIS OF MENTAL EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS.....	32
Olena Stoliarenko, Oksana Stoliarenko, Olga Moskovchuk. ENVIRONMENTAL PARADIGM OF THE STUDENTS' OWN VALUES BASED ATTITUDES SHAPING IN TERMS OF GLOBAL HUMANISTIC TRENDS.....	38

VOCATIONAL EDUCATION

Vasyl Haluziak. PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES.....	44
Nadiia Komarivska, Kateryna Kolesnik, Inna Stakhova, Alexandra Shikirinskaya. LANGUAGE EDUCATION IN THE PROFESSIONAL SYSTEM PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER	54
Olena Kravets, Alla Pryimak. PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	59
Nadiia Komarivska, Liudmyla Liubchak, Liudmyla Dabizha. CULTURE OF SPEECH AND COMMUNICATION AS COMPONENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	64
Oleksandr Lavryk, Andrii Maksiutov. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS DURING THE STUDY OF HUMAN ACTIVITY GEOGRAPHY	69
Valentyna Frytsiuk, Denys Kulyk, Vasyl Frytsiuk. DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE BACHELOR OF CHOREOGRAPHY.....	74
Borys Shevel. THE STRUCTURE OF ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGIES	78

HISTORY OF PEDAGOGY

Kurkina Snizhana. FORMATION OF THE AESTHETIC EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE NEW EDUCATIONAL POLICY IN UKRAINE (1919 – 1924).....	83
---	----

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Olga Akimova, Dmytro Kolomiets, Yuri Babchuk, Anatoly Hrytsak. ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF EMERGENCY SITUATIONS OF A MILITARY NATURE AND IN THE POST-WAR PERIOD: ANALYSIS OF WORLDWIDE EXPERIENCE.....	90
Dmytro Matiuk, Nelina Khamska, Catherine Polyanska. INNOVATIVE IDEAS FOR THE DEVELOPMENT OF LIFELONG EDUCATION IN THE GERMAN-SPEAKING COUNTRIES OF EUROPE.....	96
Nadiia Opushko. PROBLEMS OF IMPLEMENTING DUAL EDUCATION IN AUSTRIAN EDUCATION INSTITUTIONS.....	103

PSYCHOLOGY

Valerie Maslov, Natalia Shetelya. PSYCHOLOGICAL FACILITATION OF PEDAGOGICAL WORK...	109
Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov. DYNAMICS OF THE PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST IN THE PROCESS OF STUDYING AT AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION	114

УДК 78.147.091.33:001.102

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-7-12>

РОМАН ГУРЕВИЧ

<https://orcid.org/0000-0003-1304-3870>

r.gurevych2018@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВОЛОДИМИР КОБИСЯ

<https://orcid.org/0000-0001-8865-2916>

vkobysa@ukr.net

Кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м.Вінниця

ГАЛИНА ГОРДІЙЧУК

<https://orcid.org/0000-0001-6400-5300>

galina.gordiuchyk@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЛЕОНІД КОНОШЕВСЬКИЙ

<https://orcid.org/0000-0002-7710-1251>

kl54@i.ua

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м.Вінниця

ОЛЕГ КОНОШЕВСЬКИЙ

<https://orcid.org/0000-0001-8408-1829>

kl54@i.ua

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри алгебри і методики викладання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, вул.Острозького, 32, м.Вінниця

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В ЗАКЛАДАХ ОСВИТИ

Основні напрями цифровізації освітнього середовища (ЦОС) закладу освіти пов'язані з розвитком ресурсів і матеріально-технічної бази закладу освіти, формуванням кадрового забезпечення, підготовкою програмних і навчально-методичних матеріалів. Освітні наслідки ЦОС закладу освіти орієнтовані на підвищення мотивації здобувачів до навчання, формування їхньої цифрової грамотності та розвиток цифрових компетентностей викладача.

У статті визначено перспективи ЦОС закладу освіти, виявлено наявні проблеми та способи їх розв'язання, обґрунтовано потенціал цифрового освітнього середовища закладу освіти у формуванні цифрової грамотності здобувачів освіти.

У процесі дослідження ЦОС закладу освіти як основи формування цифрової грамотності здобувачів, автори використовували системний та середовищний підходи, які дозволяють розглядати розвиток технічного, інформаційного, комунікативного, соціального, ціннісного, правового, когнітивного й інших аспектів цифрової грамотності в єдиному просторово-часовому аспекті..

На основі аналізу позитивного і негативного досвіду створення ЦОС закладу освіти та характеристики його функціоналу визначені основні проблеми цифровізації освіти та можливі способи їх вирішення; діагностовані потенційні ризики та загрози реалізації освітнього процесу в ЦОС. Визначена роль ЦОС у формуванні цифрової грамотності здобувачів освіти.

Цифрове освітнє середовище позиціонується неодмінним атрибутом формування цифрової грамотності здобувачів освіти, середовищем їхньої цифрової соціалізації. Уточнена роль ЦОС закладу освіти в організації особистісно орієнтованої освіти з метою підвищення якості освіти, соціальної затребуваності та професійної успішності здобувачів.

Ключові слова: цифровізація, цифрове освітнє середовище, цифрова грамотність, цифрові компетентності, цифрові технології, цифрова трансформація освіти, заклади освіти.

ROMAN HUREVYCH

Dean of the Institute, Full academic of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor hab of Pedagogy, Full Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

VOLODYMYR KOBYSIA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Innovation and Information Technologies in Education Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

GALYNA GORDIICHUK

Vice Dean of the Institute, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

LEONID KONOSHEVSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor department of Innovation and Information Technology in Education of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

OLEG KONOSHEVSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The main directions of digitalisation of the educational environment (DE) of an educational institution are related to the development of resources and material and technical base of the educational institution, formation of personnel, preparation of programme and teaching materials. The educational consequences of the educational institution's CSE are focused on increasing students' motivation to learn, forming their digital literacy and developing the digital competencies of the teacher. The article defines the prospects of the COE of an educational institution, identifies existing problems and ways to solve them, substantiates the potential of the digital educational environment of an educational institution in the formation of digital literacy of students. In the process of studying the DER of an educational institution as the basis for the formation of students' digital literacy, the authors used systemic and environmental approaches that allow considering the development of technical, informational, communicative, social, value, legal, cognitive and other aspects of digital literacy in a single space-time aspect.

Based on the analysis of the positive and negative experience of creating a DLC of an educational institution and the characteristics of its functionality, the main problems of digitalisation of education and possible ways to solve them are identified; potential risks and threats to the implementation of the educational process in the DLC are diagnosed. The role of DLC in the formation of digital literacy of students is determined. The digital educational environment is positioned as an indispensable attribute of the formation of digital literacy of students, the environment of their digital socialisation. The role of the DEC of an educational institution in the organisation of personality-oriented education in order to improve the quality of education, social relevance and professional success of students is clarified.

Key words: digitalisation, digital educational environment, digital literacy, digital competences, digital technologies, digital transformation of education, educational institutions.

Технологічна еволюція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) приводить до цифрової трансформації освіти, активного використання цифрових технологій. На цій основі передбачається оновлення планованих освітніх результатів, зокрема змісту освіти, методів та організаційних форм навчальної роботи, а також оцінювання досягнутих результатів у цифровому освітньому середовищі (ЦОС), що швидко розвивається, для кардинального поліпшення освітніх результатів кожного здобувача освіти.

Цифрові технології створюють умови для розв'язання цих завдань за рахунок удосконалення засобів планування й організації освітнього процесу, широкого використання активних методів навчання та переходу до організації освітнього процесу, що персоналізується. В контексті реформування і модернізації освітнього середовища за допомогою цифрових технологій основною тенденцією є цифровізація освітнього середовища закладу освіти (ЗО).

Українські науковці Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Н. Р. Опушко вважають, що «в науковому середовищі нині відсутнє однозначне визначення поняття «цифровізація». Різні вчені наводять різні трактування, як от: масштабні зміни технологічного укладу, насамперед, в електроніці й інформаційній сфері, що передбачають відмову від аналогових приладів і переходу до цифрових; розповсюдження комп'ютерної техніки, комп'ютеризація виробничих і суспільних процесів; прискорений розвиток ІКТ, що приводять до змін у інформаційному середовищі суспільства. Визначення єдиного інформаційного простору можна вважати феноменом цифровізації технологічного процесу основою якого є мережа Інтернет. Це зробило можливим навчатися і працювати на відстані. Особливе місце займає цифровізація системи освіти, котра має закласти основу (фундамент) цифровізації суспільства. Міжнародні організації здійснюють класифікацію компетенцій, виокремлюючи: цифрову, інформаційну і наукову грамотність» [2, с. 247].

Дослідженню цифрових технологій і їх впливу на розвиток сучасної освіти присвятили свої пошуки багато науковців, серед яких: В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Кадемія, Н. Морзе, О. Спірін, Т. Anderson, В. Vedrenne-Cloquet, J. Dron, D. Newman та ін.

Метою статті є визначення перспектив цифровізації освітнього середовища закладів освіти, виявлення наявних проблем і способів їх вирішення, обґрунтування потенціалу цифрового освітнього середовища у формуванні цифрової грамотності здобувачів.

У наукових дослідженнях відзначають внесок ЦОС у підвищення якості та вдосконалення змісту освіти за рахунок використання викладачами спектру цифрових освітніх ресурсів (ЦОР), поліпшення цифрових навичок студентів у сфері використання цифрових технологій і ресурсів.

Пріоритетною характеристикою ЦОС, як указують дослідники, є його безпека. Вона забезпечується шляхом підвищення грамотності використання сучасних цифрових технологій, удосконалення правового регулювання адміністративної та кримінальної відповідальності за порушення законодавства в сфері інформаційної безпеки здобувачів освіти; впровадження дистанційних методів навчання на всіх рівнях освіти; активізації правової просвіти у сфері інформаційної безпеки студентів у мережі Інтернет; вдосконалення вимог до інформаційного освітнього середовища закладів, що здійснюють свою діяльність у сфері освіти й ін. Важливо, щоб здобувачі освіти з дитинства звикали вільно орієнтуватися в медіапросторі, вміли взаємодіяти з різними джерелами інформації, не піддавався маніпуляціям ззовні та могли робити самостійні висновки про якість інформаційних продуктів. Також відзначається, що сучасне медіасередовище, яке технологізувалося, висуває підвищені вимоги до рівня цифрової грамотності, що позиціонується як здатність людини використати у власних цілях усе різноманіття цифрового інструментарію, комфортно і творчо працювати в технологічних оснащених середовищах. Розглядаються умови включення цифрових ресурсів у пізнавальний процес з можливістю нелінійного представлення інформації для моделювання персонального освітнього середовища. Далі відзначається, що моделювання у ЦОС з можливістю нелінійного представлення інформації забезпечує можливість для самостійного експериментування й одержання навичок теоретичного і творчого мислення.

ЦОС допускає педагогічну взаємодію викладачів і студентів, що характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій сторін, які виступають у позиції суб'єктів. Це освітнє середовище характеризується системою полі-сенсорного сприйняття й інтерпретації, що не обмежуються фізичним простором і матеріалами.

Отже, на думку українських науковців О. Антонової і Л. Фамілярської, у професійній діяльності викладача визначальним індикатором конкурентності на ринку праці є системне використання можливостей цифрових технологій в освітньому середовищі, готовність і здатність до технологічних, організаційних, соціальних інновацій, співпраці та взаємної відповідальності. В умовах глобальних процесів цифрової трансформації всіх сфер суспільного життя посилюється необхідність взаємодії викладача зі студентами і учнями в освітньому середовищі закладу освіти як у традиційному форматі, так і з використанням цифрових технологій. Водночас, відкритим залишається питання рівневих характеристик цифрової компетентності сучасного викладача, що досліджуються вітчизняними науковцями Н. Морзе, О. Кузьмінською, М.Гладун, В.Вембер, І. Воротниковою [1, с. 17]. Отже, ідея створення ЦОС у закладі освіти є природним етапом еволюційного розвитку освіти. Нині вже є деякий досвід його реалізації. ЦОС має широкий потенціал. Проте продовжує вимагати уваги наукова проблема: які завдання залишаються ще невирішеними нині в організації ЦОС у закладі освіти, і які способи їх розв'язання можуть бути запропоновані.

Тому в рамках нашого дослідження поставлена мета: оцінювання ЦОС з позиції формування цифрової грамотності здобувачів освіти, діагностика виникаючих проблем у системі освіти, що пов'язані із ситуацією цифровізації освітнього середовища ЗО, пропозиції способів їх розв'язання.

Проте цифровізація вищої освіти – процес складний і неоднозначний. Цифровізація, на думку дослідників О.Кіндратець, С.Симоненко, має зворотний бік, що треба враховувати під час планування трансформацій. Науковці вказують на реальне зниження статусу університетських дипломів в умовах відкритого і навчання онлайн, на фактичне зростання навантаження викладачів в умовах цифровізації освіти, яке поки нормативно не враховується у системі оплати праці. Крім того, нівелюється функція соціалізації здобувачів освіти, які переважно випадають з мікросоціуму закладу освіти та індивідуалізуються в цифровому середовищі. Виникають потенційні загрози руйнування традиційної моделі освіти, що відображається у знеціненні гуманітарного знання у процесах цифровізації освіти й економіки [4; 6].

Для досягнення мети розв'язані такі завдання дослідження: проаналізовані вимоги нормативних документів до створення ЦОС, схарактеризовані практичні аспекти його створення, виявлені, що найчастіше зустрічаються труднощі та запропоновані варіанти їх усунення, позначений внесок цифрового освітнього середовища ЗВО в розвиток цифрової грамотності студентів і формування цифрових компетентностей викладача.

Сьогодні більшість розвинених країн включають цифрову грамотність у систему національної освіти, – зазначає О. О. Наливайко. Основною метою цього процесу є бажання бути на «передовій»

технологічного прогресу, що значно полегшує шляхи комунікації між суб'єктами освітнього середовища та допомагає покращити загальний рівень підготовки через долучення до сучасних інформаційно-цифрових програм і пристроїв. Запорукою успішності цього є сумлінна та постійна підготовка й уміння навчатися впродовж життя. Цифрова грамотність у сучасній освіті набуває вирішального значення, і її формування та розвиток насамперед залежить від викладачів, які є для здобувачів освіти авторитетами та повинні бути взірцями не лише загальноприйнятої культури та грамотності, а й майстрами цифрової грамотності [5, с. 190].

Нині відбувається трансформація всіх сфер життєдіяльності людини, зумовлена переходом у цифрову парадигму соціально-економічного устрою суспільства. Освіта, будучи генеруючою основою економічного, культурного розвитку, має задовольняти високотехнологічним потребам соціуму та створювати умови для постійного оновлення джерел прогресу.

Нині ми живемо у світі миттєвого спілкування і зворотного зв'язку, де ланцюжок взаємозв'язків змінився назавжди і час реагування має бути таким же швидким, інакше очікуваний результат не буде досягнутим. Сприяють цьому як мобільне спілкування, так і Інтернет. Кожен із нас може пригадати, що за останні десять-п'ятнадцять років деякі з найвідоміших брендів у всьому світі відійшли на другий план або зовсім зникли. Звісно причинами цього можуть бути різні чинники, однак, у негативних тенденціях таких фірм можна віднайти спільне: вони не перебороли негативного впливу цифровізації на свою актуальність. Зазначене вказує на те, що у цифровому суспільстві потреба у творчому та креативному плануванні, здатності прийняття вагомих своєчасних рішень має вирішальне значення для будь-якої компанії або окремої особи, які бажають залишатися конкурентоспроможними. Цифровий технологічний вибух, який відбувається протягом останніх 20 років, змінює все: підприємництво, промисловість та освіту тощо. На сьогодні досить складно передбачити, які будуть робочі місця в майбутньому, але, напевно, знадобиться ширший інноваційний, неперервно поновлюваний інструментарій для кожного, хто бажає завжди бути сучасним. Адже майбутнє фахівців на своїх робочих місцях ще ніколи не було більш невизначеним, як в епоху цифровізації [3, с. 47].

Проте інноваційні моделі освітньої роботи, що використовують ЦОР, цифрові інструменти, он-лайн-сервіси й освітній потенціал розгалуженої системи взаємодії в тріаді «студенти – електронне інформаційне освітнє середовище (цифрове освітнє середовище) – викладач, залишаються не повною мірою нині розробленими і задіяними. Це пов'язано з тим, що перетворюючий потенціал цифровізації в освіті інтеграційно несе в собі різноманіття можливостей і проблем, враховуючи нові тенденції і розробки в сфері цифрових технологій, вимагає відповідної підготовки викладачів, формування їхніх цифрових компетентностей і цифрової грамотності здобувачів освіти [3, с. 47].

У зв'язку з цим були позначені перспективи і чинники цифровізації освітнього середовища закладу освіти, виявлені наявні проблеми цифровізації освіти та сформульовані пропозиції до їх розв'язання.

Поняття «цифрове освітнє середовище» не є абсолютним нововведенням, оскільки само собою «освітнє середовище» вивчене і визначене педагогічною наукою як сукупність соціально-педагогічних умов, що сприяють і впливають на розвиток особистості здобувача освіти. Що ж до визначення «цифрове», то це, поза сумнівом, є новим підходом або новим рівнем його організації. В свою чергу «цифрове середовище» означає континуум комп'ютерних і мережних технологій. Отже, можна допустити, що під час об'єднання двох середовищ (освітнього та цифрового) відбуваються якісні зміни в них обох. Тобто комп'ютерні і мережні технології стають тим інструментом, що має виконувати педагогічні функції, що дозволить дати таке визначення ЦОС: цифрове освітнє середовище – це відкрита сукупність інформаційних систем, призначених для забезпечення різних завдань освітнього процесу. ЦОС має на увазі передавання основних функцій щодо подання навчального матеріалу комп'ютерним і мережним технологіям, тобто інноваційне введення навчального матеріалу.

Головною особливістю ЦОС є забезпечення гнучкості, мобільності, технологічності, діалогічності й інтерактивності освітнього процесу за рахунок мобільних і хмарних технологій. Із часів становлення педагогіки як науки головною фігурою під час взаємодії був викладач, тобто людина – носій навчальної інформації, що допомагає здобувачам освіти долати труднощі, пов'язані з її переробкою і перетворенням на знання, вміння та навички, формуванням загальнокультурних, професійних компетентностей. В епоху цифровізації педагогічна взаємодія все частіше носить опосередкований характер – за допомогою ІКТ. Тут є свої переваги і недоліки. Сучасний темп інноваційних нововведень не враховує індивідуальних особливостей людей, примушуючи всіх «бігти» в прискореному темпі, але не всі люди виявляються готовими до цього. Звідси випливає, що, незважаючи на вихід освітнього процесу за допомогою ЦОС на інноваційний рівень завдяки розширенню форм і методів передавання знань, різноманітності інформаційного наповнення контактної і позааудиторної роботи, питання про якість освітніх послуг за такого формату їх реалізації залишається спірним.

Як було зазначено вище, головною функцією ЦОС є навчання, виховання і розвиток особистості здобувача освіти. Очевидно, що технічних переваг навчання у ЦОС незрівнянно більше в порівнянні з традиційним освітнім середовищем. Що ж до виховної функції, то тут якраз і криється основна проблема, що впливає на якість освіти у цілому. Це пов'язано, передусім, з тим, що мінімізований особистий приклад викладача, що негативно позначається на: передаванні навичок соціальної взаємодії; формуванні стимулів до самостійного пошуку й агрегуванню нових знань; культурі роботи з інформацією, мистецтві генерування ідей; прийнятті поведінкових норм, які визначені й очікуються та вимагаються від індивіда в конкретній професійній ситуації.

Цифровізація освітнього середовища допускає низку змістовних напрямів реалізації:

1. *Розвиток ресурсів і матеріально-технічної бази закладу освіти:* передбачає наявність необхідної для організації освітнього процесу у ЦОС комп'ютерної техніки, технічних і аудіовізуальних засобів навчання (інтерактивні панелі, мультимедійні проектори й ін.), підключення до високошвидкісного Інтернету. Більшою мірою цей напрям уже реалізований на етапі інформатизації освіти. Нині актуальний його розвиток в аспекті формування та поширення нових моделей роботи освітніх організацій в умовах ЦОС.

2. *Формування кадрових ресурсів:* вимагає безперервний розвиток у викладачів системи цифрових компетентностей, що відповідають вимогам професійного стандарту викладача до володіння набором ІКТ-компетентностей і сучасного рівня розвитку цифрових технологій, розвиток системи цифрового наставництва.

3. *Підготовка програмних і навчально-методичних ресурсів:* очікує наявність електронного інформаційного освітнього середовища організації, системи електронного документообігу, коли учасники освітнього процесу мають можливість одержати доступ до нього з будь-якої точки, доступні канали комунікації та взаємодії, наявність власної бази електронних освітніх ресурсів, що відповідають державним освітнім стандартам, доступу до колекції цифрових освітніх ресурсів і навчально-методичних матеріалів, електронно-бібліотечних ресурсів, мультимедійних матеріалів інтерактивного характеру, інструмент організації спільної роботи студентів у віртуальному середовищі, використання активного методу формування компетентності (проектна робота, робота в малих групах, взаємно-навчання), ґрунтований на взаємодії студентів і їх залучення до освітнього процесу, електронна система оцінювання результатів навчання (електронний журнал, електронний щоденник, електронне портфоліо студентів і викладачів) і моніторинг якості освіти і т. д.

Отже, на цій основі створюється єдиний інформаційно-освітній простір, середовище для самонавчання через вільний доступ до електронного освітнього контенту, можливість самостійно шукати інформацію для розв'язання освітніх завдань, засвоювати матеріал, організувати його тематичне повторення, самоперевірку або поглиблене вивчення, використання комп'ютерних тренажерів, можливість ранньої професійної орієнтації, розвитку соціальних компетентностей і цифрової грамотності студентів, прозора й об'єктивна система оцінювання, відкритість інформації, зниження рутинного навантаження на викладача за рахунок автоматизації розв'язання типових завдань освітнього процесу, оновлення освітніх технологій і педагогічної практики з використанням цифрових технологій (веб-квести, он-лайн-вікторини, проекти, гейміфікація, віртуальна та доповнена реальність), розширення можливості додаткової освіти, побудови індивідуальної освітньої траєкторії студентів, різноманітність способів подання навчального матеріалу, відповідає очікуванням і перевазі сучасного покоління здобувачів освіти, яке з дитинства звикло використовувати Інтернет в особистому житті та ін. Цифрові сервіс та інструменти дозволили викладачу зробити свою роботу більш продуктивною і динамічною. Вони забезпечують викладачеві можливість: створювати контент і робити його інтерактивним; планувати структуру заняття, використовуючи всі можливі формати спільної роботи; одержувати зворотний зв'язок від здобувачів освіти, які навчаються в режимі «тут і зараз»; перевіряти знання студентів в ігровій формі; створювати свій професійний он-лайн-простір та ін. Для використання всіх цих широких можливостей ЦОС досить мати цифровий пристрій (смартфон, планшет або комп'ютер) і доступ до мережі Інтернет.

Дослідження показало, що цифрове освітнє середовище є сукупністю програмних і технічних засобів, освітнього контенту, необхідних для реалізації освітніх програм, у тому числі із застосуванням електронного навчання, дистанційних освітніх технологій, що забезпечує доступ до освітніх послуг і сервісів в електронному вигляді. Місія цифрового освітнього середовища ЗВО бачиться в організації цифрового середовища для здобуття особистісно орієнтованої освіти й ухвалення рішень на основі даних для управління системою освіти, що забезпечить підвищення якості життя випускників, їх соціальну затребуваність і професійну успішність. У зв'язку з цим можна сказати, що метою створення цифрового освітнього середовища ЗВО є забезпечення рівних умов доступу до якісної освіти студентів незалежно від місця їх проживання, а також посилення функцій і можливостей традиційних ЗВО за рахунок сучасних цифрових технологій. Основними принципами створення цифрового освітнього середовища ЗВО є його безпека (мається на увазі верифікаційний контент, збереження персональних даних); пріоритет вітчизняних технологій, розвиваючих soft-

skills («м'які» навички); багатофункціональність використання ЦОС (тобто не лише безпосередньо в освітньому процесі, а й за його рамками основного освітнього процесу). Цифрові компетентності здобувачів освіти пов'язані з навичками ефективного користування технологіями, включають пошук інформації, використання цифрових пристроїв, функціоналу соціальних мереж, критичне сприйняття інформації, виробництва цифрового контенту.

Підводячи підсумки нашого дослідження, ми можемо констатувати той факт, що формування цифрової компетентності у здобувачів освіти в умовах ЦОС буде можливим, якщо в навчанні будуть реалізовані такі педагогічні умови:

- побудова освітнього процесу буде ґрунтована на компетентнісному, особистісно орієнтованому підходах;
- методичне забезпечення навчання буде наповнене модульними програмами, цифровими освітніми ресурсами;
- готовність викладача до використання цифрових освітніх ресурсів у професійній підготовці до застосування ІКТ у діяльності.

Попри те, що навчання в умовах ЦОР будується з опорою на цифрові освітні ресурси, що є основою для організації пізнавальної діяльності та самостійної роботи здобувачів освіти більшою мірою залежать безпосередньо від ефективності організації ЦОС. Використання різних форм, методів і засобів ЦОС під час вивчення ІКТ сприяє особистісним змінам у здобувачів освіти, підвищенню мотивації до вивчення навчальних дисциплін, зростанню практичних навичок використання ІКТ, які так необхідні в їхній майбутній професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в поглибленій розробці шляхів використання інтернету речей, віртуальної та доповненої реальності, блок-чейну, чат-ботів та інших застосунків цифрових технологій у формуванні ЦОС і цифрової компетентності в здобувачів освіти.

Література

1. Антонова О. Є., Фамілярська Л. Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти*. Open educational e-environment of modern University, special edition : Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в STEAM освіті». 2019. С. 10-22.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Опушко Н. Р. Цифрові технології в закладах вищої освіти: виклики сучасного суспільства. The 5th International scientific and practical conference – Modern science: problems and innovations! (July 26-28, 2020) SSPG Publish. Stockholm, Sweden. 2020. P. 244-252.
3. Карташова Л. А., Гуржій А. М., Шеремет Т. І., Пліш І. В. Цифрова адженда освіти України: основні аспекти. Сучасні досягнення в науці та освіті : зб. пр. XV Міжнар. наук. конф., 16–23 верес. 2020 р., м. Нетанія (Ізраїль). Хмельницький : ХНУ, 2020. С. 46–51.
4. Кіндратець О. Проблеми цифрової трансформації освіти. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства». 2019. С. 59-60.
5. Наливайко Олександр. Цифровізація освітнього середовища в закладах вищої освіти Китайської народної республіки. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 32. Том 2. С. 188–194.
6. Симоненко С. П. Українська цифрова освіта в умовах цифрової трансформації суспільства: вибір стратегії розвитку. Гілея: Науковий вісник. 2020. Вип. 153. С. 374–377.

References

1. Antonova O. Ye., Familiarska L. L. Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvithnomu seredovyskhi zakladu vyshchoi osvity [The use of digital technologies in the educational environment of a higher education institution]. *Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvithnomu seredovyskhi zakladu vyshchoi osvity*. Open educational e-environment of modern University, special edition : Spetsvypusk «Novi pedahohichni pidkhody v STEAM osviti». 2019. S. 10-22.
2. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu., Opushko N. R. Tsyfrovi tekhnolohii v zakladakh vyshchoi osvity: vyklyky suchasnoho suspilstva [Digital technologies in higher education institutions: challenges of modern society]. *The 5th International sscientifis and rrastisal sonferense – Modern ssiense: rroblems and innovations!* (July 26-28, 2020) SSRG Rublish. Stoskholm, Sweden. 2020. R. 244-252.
3. Kartashova L. A., Hurzhii A. M., Sheremet T. I., Plish I. V. Tsyfrova adzhenda osvity Ukrainy: osnovni aspekty [Digital agenda of Ukrainian education: key aspects]. *Suchasni dosiahnennia v nauksi ta osviti : zb. pr. XV Mizhnar. nauk. konf.*, 16–23 veres. 2020 r., m. Netaniia (Izrail). Khmelnytskyi : KhNU, 2020. S. 46–51.
4. Kindratets O. Problemy tsyfrovoi transformatsii osvity [Challenges of digital transformation of education]. *Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Osvita yak chynnyk formuvannia kreatyvnykh kompetentnostei v umovakh tsyfrovoho suspilstva»*. 2019. S. 59-60.
5. Nalyvaiko Olexsii. Tsyfrovizatsiia osvithnoho seredovyskha v zakladakh vyshchoi osvity Kytayskoi narodnoi respubliky [Digitalisation of the educational environment in higher education institutions of the People's Republic of China]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2020. Vyp. 32. Tom 2. S. 188–194.
6. Symonenko S. P. Ukrainaska tsyfrova osvita v umovakh tsyfrovoi transformatsii suspilstva: vybir stratehii rozvytku [Ukrainian digital education in the context of digital transformation of society: choosing a development strategy]. *Hileia: Naukovyi visnyk*. 2020. Vyp. 153. S. 374–377.

УДК 348.47.091.33:811.111

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-13-18>

ТАМАРА ГЛАЗУНОВА

<https://orcid.org/0000-0003-0765-9417>

summertimet80@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІРИНА ГРАЧОВА

<https://orcid.org/0000-0002-6963-3936>

ira.gracheva77@gmail.com

кандидат філологічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СВІТЛАНА КУЗЬМІНА

<https://orcid.org/0000-0002-3794-3139>

svitlanakuzmina@gmail.com

старший викладач

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЗАСТОСУВАННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті продемонстровано динаміку застосування студентоцентрованого підходу при підготовці вчителів іноземних мов на факультеті іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Розглянуто об'єктивні чинники, які сприяли переходу до студентоцентризму. Здійснено кількісний та якісний аналізи відповідей викладачів факультету іноземних мов на запитання анкети стосовно забезпечення студентоцентрованого підходу при викладанні навчальних дисциплін за освітньою програмою «Середня освіта. Англійська, німецька мови і літератури».

Ключові слова: студентоцентрований підхід, інтерактивні прийоми навчальної діяльності, самооцінювання, взаємооцінювання, активні суб'єкти навчальної діяльності.

TAMARA GLAZUNOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor,

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubinsky

State Pedagogical University,

Ostrozhsokho str. 32, Vinnitsia

IRINA HRACHOVA

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor,

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubinsky

State Pedagogical University,

Ostrozhsokho str. 32, Vinnitsia

SVITLANA KUZMINA

Assistant Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubinsky

State Pedagogical University,

Ostrozhsokho str. 32, Vinnitsia

APPLICATION OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN TEACHER TRAINING AT THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

The article demonstrates the dynamics of applying a student-centered approach to the training of foreign language teachers at the Faculty of Foreign Languages, starting in 2015, when Vinnitsia Mykhailo Kotsiubinsky State Pedagogical University joined the joint project of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the British Council in Ukraine called "New Generation School Teacher." The objective factors contributing to the transition to student-centeredness (the participation of teachers of the Foreign Languages Department in the project and new strategies for developing higher education in Ukraine) are considered. Quantitative and qualitative analysis of the answers of the teachers of the Foreign Languages Department to the questions of the questionnaire regarding the use of a student-centered approach in the teaching of academic disciplines under the educational program "Secondary education. English, German languages and literature" was performed. We have concluded that the systematic use of interactive methods and approaches, the formation of students' ability to carry out self-evaluation and peer evaluation, and the development of responsibility for academic success turn the students into active participants in the educational process.

Key words: student-centered approach, interactive methods, self-evaluation, peer-evaluation, active participants of the educational process.

Прагнення України долучитися до дружньої сім'ї країн Євросоюзу робить необхідним запровадження змін у багатьох сферах, безперечно й освітній – від її середньої до вищої ланки. Сучасна успішна конкурентоспроможна молода людина характеризується гнучкістю та самостійністю мислення, умінням критично оцінювати інформацію, здатністю співпрацювати в команді, бажанням навчатись упродовж життя, небайдужим ставленням до проблеми збереження

середовища, творчим та нестандартним підходом до вирішення завдань, ефективним використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Цілком зрозуміло, що виховання покоління, для якого притаманні згадані якості, можливе тільки за умови переходу до студенто-центрованого навчання, що кардинально змінює характер навчального процесу та ролі студента й викладача. З пасивних реципієнтів інформації студенти перетворюються на активних учасників, суб'єктів навчального процесу. А викладачі, власне, з «ретранслятора» інформації – на радника, фасилітатора, друга. Як наслідок, студентоцентроване навчання сприяють стимулюванню мотивації студентів, їх самоаналізу та залученню до освітнього процесу [9]. Відповідно, дотримання підходів до студентоцентрованого навчання при організації освітнього процесу є також запорукою досягнення однієї із стратегічних цілей розвитку вищої освіти в Україні, передбачених Міністерством освіти і науки України на 2022-2032 роки, яка полягає в збільшенні привабливості закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри [8].

Проблемі студентоцентрованого навчання присвячено низку досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців – зокрема, R. Brent, M.J. Prince та R.M. Felder розглядали загальні принципи студентоцентрованого навчання, стратегії організації інтеракції студентів у групах та з викладачем, кооперативне навчання, активну роль студентів, зміщення акценту з навчання на учіння, індуктивне навчання [13, 14, 15, 16, 17]. Л. Довгань вивчала організацію методики «перевернутого навчання» [4]. Значну увагу приділяли застосуванню студентоцентрованого навчання упродовж професійної підготовки фахівців різних спеціальностей: ІТ спеціалістів (Лазоренко Л., Красненко О.); працівників сільського господарства (Гула Л.); лікарів (Попова Л.Д., Наконечна О.А., Рогова А.В., Старіков В.І., Гаврилов А.Ю., Сенніков І.А., Старкова І.В., Степаненко О.Ю., Кольцова Л.В., Тимчук Н.Ф., Садовниченко Ю.О., М'ясоєдов В.В.), юристів (Бондаренко В.А.), учителів (Бойко М.М.); керівників загальноосвітніх навчальних закладів (Лебідь О.). Водночас, попри досить глибоку обізнаність дослідників з теоретичними положеннями та основами студентоцентрованого навчання, на практиці помітно деяку «імітацію студентоцентризму» [11], що свідчить про необхідність критичної оцінки викладачами процесу навчання, прийомів, методів та засобів, які вони використовують у професійній діяльності.

Мета статті – рефлексивний аналіз методів, прийомів та засобів, які використовують викладачі кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського у підготовці майбутніх вчителів іноземних мов.

Окремі елементи студентоцентрованого підходу завжди були притаманні факультету іноземних мов, однак, послідовний перехід до студентоцентризму розпочався у 2015 році, коли Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського з-поміж перших долучився до спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління». У рамках цього проекту було утворено проектну групу, яка складалась з викладачів різних вищих навчальних закладів України. Проведення передпроектного дослідження стану викладання методики в Україні засвідчило, що з-поміж інших недоліків, недостатню увагу до застосування студентоцентрованого підходу при викладанні іноземних мов [7].

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 12 серпня 2015 року №871 у 2016-2019 роках в 13-ти університетах України відбувалась апробація нового програмного курсу методики навчання іноземних мов, розробленого проектною групою. Однією з розробників нової програми була О.О.Змієвська, старший викладач кафедри англійської філології ВДПУ, член проектної групи. За згаданий період 15 викладачів кафедри англійської філології ВДПУ пройшли стажування під час роботи літніх та зимових шкіл Британської ради, під час яких вони вивчали особливості нової програми, розробляли практичні додатки, проводили та аналізували заняття.

Визначною рисою згаданої програми є різноманітність підходів до навчання. Вона передбачає, що новий матеріал не презентується у формі традиційної лекції, оскільки остання не є ефективним прийомом під час викладання будь-якої навчальної дисципліни [7]. Натомість програма рекомендує використання інтерактивних підходів, методів та прийомів навчання: комунікативні завдання, проблемно-пошукові завдання, дебати, ситуаційні дослідження, рольові ігри, симуляції, групові проекти, тощо [7]. Усі ці підходи покликані сприяти підвищенню рівня інтерактивності, перетворенню студента на суб'єкта освітнього процесу та поступовому переходу до студентоцентрованого навчання.

Під студентоцентрованим підходом ми розуміємо нову парадигму вищої освіти, в основу якої покладено ідею максимального забезпечення створення для студентів умов отримати перше місце на ринку праці. При цьому 78% опитаних європейських працедавців віддають перевагу кандидатам з високим рівнем «придатності до працевлаштування», яка охоплює наступні компетентності: здатність співпрацювати в групі, навички комунікації та грамотність, рівень самоорганізації, знання інформаційних технологій, уміння виконувати конкретні завдання тощо [9, с.17]. Важливим також є позитивне ставлення до роботи (72% респондентів). Для порівняння: рівень успішності в виші допомагає отримати належне місце на ринку праці всього 28% кандидатів [9, с.17]. Як бачимо, перевага надається наявності soft skills – навичок ХХІ століття. Це вимагає від викладачів гнучких

підходів до осучаснення засобів, форм та методів викладання навчальних дисциплін, адже «частішають випадки, коли життєвий цикл спеціальності стає меншим від часу, необхідного для її засвоєння в університеті» [9, с.17].

Студентоцентроване навчання передбачає: а) *активне навчання*, за якого студенти обговорюють проблеми, відповідають на запитання, ставлять власні запитання, дискутують або проводять мозковий штурм під час заняття; б) *кооперативне навчання*, коли студенти працюють у командах над проблемами та проектами в умовах, що забезпечують як позитивну взаємозалежність, так і індивідуальну відповідальність; та в) *індуктивне викладання та навчання*, під час яких студентам новий матеріал не подається у готовому вигляді, а спочатку пропонується як проблема, яку вони намагаються самостійно вивчити та вирішити під час кейс-орієнтованого навчання, проблемного навчання, проектного навчання.

Відповідно, для оцінювання успішності впровадження студентоцентрованого навчання на факультеті іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського було використано анкетування за наступними параметрами: навчання студентів за сучасними інтерактивними методиками (зміна ролей викладача та студента на партнерські, використання інтенсивних та інтерактивних технологій навчання, побудова комунікації з викладачем та одногрупниками засобами електронних технологій тощо); забезпечення активної участі студентства у формуванні змісту навчання та форми оцінювання (можливість самостійно обирати засоби навчання, теми письмових робіт, кваліфікаційних досліджень тощо); формування у студентів умінь здійснювати самооцінювання та взаємооцінювання.

У січні 2023 року 8 викладачів факультету іноземних мов ВДПУ відповіли на запитання анкети стосовно застосування ними студентоцентрованого підходу при викладанні навчальних дисциплін для студентів магістратури за освітньою програмою «Середня освіта. Англійська, німецька мови і літератури». У відповіді на запитання, які *інтерактивні прийоми* викладачі використовують у навчальній практиці, усі респонденти відзначили групові дискусії, а також взаємонавчання в парах, малих групах (прийоми: "Think-Pair-Share" – коли студенти обмірковують відповідь на запитання викладача, а потім обговорюють питання між собою. Потім один з пари / групи інформує клас про прийняте рішення). 100% опитаних висловились на користь «Броунівського руху» (Mingling, Find someone who...). Групові кейси застосовують 75% викладачів. При цьому прийом «спільна пропозиція», що є прикладом кейсової методики, коли студенти обирають проблему кампусу, яка потребує змін, і пропонують, як її виправити, чи яку запровадити політику, щоб змінити ситуацію на краще, використовують 37.5% опитаних. На користь обговорення проблем у форумах / чатах висловились 87.5% респондентів; групової презентації теми – 87.5%, складання усно / письмово колективної розповіді – 75%; дебатів – 75%, змагання постерів – 100%, участі в командних іграх – 75%. З метою планування усного висловлювання / есе 62.5 % викладачів застосовують карту пам'яті (Concept Mapping / Mind mapping), 75% – «мозковий штурм».

З метою *збільшення відповідальності студента* за власні успіхи та результати учіння, всі викладачі, які викладають теоретичні дисципліни (25% від загальної кількості респондентів) використовують прийом «аналітична діяльність перед лекцією» (який також називається «винахідницька діяльність»), коли студенти роблять прогнози стосовно змісту лекції або намагаються відповісти на запитання перед тим, як дізнаються відповіді на занятті.

62.5% викладачів використовують «перевернутий клас» (Студенти несуть відповідальність за матеріал лекції – частина з них читає текст лекції вдома, а потім викладає в класі).

62.5% викладачів аналізують зі студентами оптимальні прийоми конспектування.

На практичних заняттях усі викладачі (100%) активно застосовують взаємонавчання (peer teaching), коли студенти презентують новий матеріал, готують вправи для його автоматизації, а також проводять мікроуроки. 37.5% викладачів організують «колективну роботу зі складним матеріалом» – при цьому студенти самостійно визначають частину матеріалу, що викликає у них труднощі, та працюють над нею разом.

У відповіді на відкрите запитання стосовно інших групових видів діяльності, які вони використовують у навчальній практиці, респонденти назвали драматизацію, рольові ігри, проекти, а також низку платформ та сайтів, що пропонують інтерактивні завдання.

Для розвитку умінь *самооцінки* 25% викладачів використовують ведення навчального щоденника, у якому студенти занотовують те, що було вивчено на кожному занятті, питання, що були найбільш проблемними й незрозумілими для них.

62.5% респондентів вдаються до навчання самоконтролю рейтингового характеру, який здійснюється за допомогою таблиць, графіків або шкал з дескрипторами для оцінювання тих чи інших комунікативних вмінь студентів.

75.5% опитаних – всі, хто викладає практичні дисципліни, навчають студентів самокорекції – виправленню власних помилок у письмових роботах, аудіо / відеозаписах усних висловлювань / читання тексту вголос.

75% респондентів використовують анкетування, націлене на усвідомлення студентами специфічних проблем, пов'язаних з вивченням дисципліни.

75% викладачів розробляють тести, що допомагають студентам оцінити власний рівень мовленнєвих навичок та умінь (тренувальні тестові завдання супроводжуються ключами і іноді коментарями, що вказують, який розділ треба переглянути).

До цікавого прийому – «exit tickets» – вдаються 62.5% опитаних викладачів (Перед закінченням заняття студенти обирають exit ticket – картку з запитанням стосовно матеріалу, який вони опрацювали на занятті й відповідають на запитання, наприклад: *Що ви нового вивчили сьогодні?* ... чи на інші більш конкретні запитання).

Контрольні листи для самооцінки, призначені для докладного визначення рівня володіння мовою, використовують 25 % викладачів.

Значна увага приділяється формуванню уміння взаємооцінювання. З цією метою 87.5% викладачів застосовують групові тести. При цьому тест виконується двічі одними й тими ж студентами. Спочатку вони відповідають на запитання індивідуально (як у звичайному тесті) і подають бланки відповідей. Потім студентам дозволяють працювати в групах і повторно скласти той самий тест. Два бали (індивідуальний і груповий) усереднюються. Під час групового оцінювання, яке практикують 75% респондентів, студенти анонімно виставляють один одному оцінки та обирають ті сфери, за які вони повинні оцінюватися.

Для взаємооцінювання письмових робіт 62.5% викладачів використовують написання рецензії (студенти рецензують письмові роботи одногрупників за рубрикою або критеріями, наданими викладачем). Узаємне виправлення помилок в письмових роботах та усних висловлюваннях застосовують 75% респондентів. Тестові завдання, розроблені студентами – постійна практика у 75% викладачів. Використовуються також електронні інструменти рефлексії та зворотнього зв'язку (ziplet, Answergarden, oncoo.de, evaluationszielscheibe).

Зміна статусу студента, збільшення його ролі як *активного суб'єкта навчального процесу* передбачає збільшення свободи вибору, яка надається йому в багатьох формах. Так, на заняттях з практики мови студенти можуть обирати питання для обговорення по темі або по книжці для домашнього читання; їм пропонують довільну організацію карт пам'яті на початку вивчення нової лексичної теми або на етапі актуалізації раніше вивчених лексичних одиниць, вибір книжки для читання, вибір із запропонованих декількох альтернатив книги для аудіювання, вибір режиму взаємодії – парної чи групової.

На заняттях з методики студенти вільні у виборі навчального матеріалу, онлайн ресурсів та контенту для підготовки презентацій, індивідуальних та групових завдань – наприклад, розробки тесту; презентації методів та прийомів навчання; проблем для обговорення в групі (вибір обґрунтовується у процесі виконання вправи зі створення списку ТОП-5 тем); учасників дискусії, з якими вони хотіли б працювати у групі, ролі в групі (лідера, того, хто занотує основні положення дискусії, презентатора), питання для індивідуального виступу / презентації, форми презентації. Студентам надають можливість самостійно обирати теми заняття для планування, розробки вправ, підручник для опрацювання. Темі для есе з курсу «Академічне письмо» пропонують для вибору в силабусі.

У рамках домашнього читання студенти обирають книги для інтенсивного та екстенсивного (pleasure reading) читання, проблеми для обговорення. У проектній діяльності студенти мають право вибору проблемної ситуації, теми, матеріалу й ресурсів для підготовки доповідей, форми відповіді (індивідуальна презентація, групова, в парах), форми контролю.

Систематичне використання електронних ресурсів також сприяє студентоцентрованому характеру навчального процесу, оскільки сучасні студенти не уявляють себе без інтернету та сучасних гаджетів. Викладачі факультету іноземних мов використовують навчальні платформи (TeachingEnglish|British Council, Teach-This, US&UK Lit site, peer-grade site, learningapps, genially), інтерактивні вікторини та квести (Babmboozle, Jeopardy, Eslgames, learnhip, Wordwall, Kahoot, Google forms, Interacty, Metaverse. Quizbean. Quizbox), конструктори тестів (Wordwall, Kahoot, Google forms, Interacty, Metaverse, Quizbean, Quizbox, testpad, Quizualize, Easytestmaker), інструменти активної взаємодії (Mentimeter, Polleverywhere, Classtools. StudyStack, liveworksheets, padlet), інструменти кооперативного навчання (flinga, jamboard, linoit, edupad, scrumbl, slido, whiteboard), програми для створення презентацій (Power Point, Prezi, Canva).

У період дистанційного навчання незмінними платформами стали Google Classroom, Moodle, Google Meet, Discord, Zoom. Вибір платформ здійснюється за допомогою Picker Wheel, Random.org.

Наведений вище аналіз відповідей на питання анкети свідчить про систематичне запровадження викладачами факультету іноземних мов студентоцентрованого навчання у процесі підготовки вчителів за освітньою програмою «Середня освіта. Англійська, німецька мови і літератури». Послідовне застосування інтерактивних прийомів навчальної діяльності, формування у студентів уміння здійснювати самооцінювання та взаємооцінювання сприяє розвитку в них

відповідальності за академічні успіхи, побудові власної траєкторії навчання, і як наслідок, перетворенню їх на активних суб'єктів навчальної діяльності.

Література

1. Бондаренко В. А. Психолого-педагогічні основи самоконтролю і його формування в процесі навчання іноземної мови *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2018. Вип. 2. С. 190–197. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/2558> (дата звернення: 04.02.2023).
2. Бойко М. М. Студентоцентроване навчання в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. Kharkiv, 2019. №4 (31). P.41–45. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/13339> (дата звернення: 04.02.2023).
3. Гула Л. Студентоцентризований підхід до організації самостійної роботи студентів у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Том 2. С.157–161.
4. Довгань Л. Перевернуте навчання як студентоцентризований підхід до викладання іноземних мов. Молодь і ринок. 2021. №5/191. URL:<http://mir.dspu.edu.ua/article/view/239324> (дата звернення: 04.02.2023).
5. Лазоренко Л., Красненко О. Організація студентоцентрованого навчання зі студентами факультету інформаційних технологій. *ВІСНИК Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. 2021. Вип. 2(30). С. 42–45.
6. Лебідь О. Студентоцентризований підхід до формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 20. С. 144–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2017_20_32 (дата звернення: 04.02.2023).
7. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра / Колектив розробників: О. Бевз, А. Гембарук, О. Гончарова, О. Заболотна та ін. / за ред. Ол.Шаленко. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/14378> (дата звернення: 04.02.2023).
8. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: Розпорядження МОН України від 23 лютого 2022 року №286-р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki> (дата звернення: 04.02.2023).
9. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
10. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ТОВ “ІС”, 2015. 32 с. https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення: 04.02.2023).
11. Стратегічна піраміда розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf> (дата звернення: 04.02.2023).
12. Студентоцентризований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ЛІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ (Харків, 29 січня 2020 р.) // Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. Харків: ХНМУ, 2020. Вип.10. 236с. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/25687> (дата звернення: 04.02.2023).
13. Brent R., Prince M.J., and Felder R.M. Promoting and Managing Student-Student Interactions in Online STEM Classes: Approaches and Recommendations. *International Journal of Engineering Education*. 2021. Vol. 37(3). P.797–813.
14. Felder R.M. and Brent R. Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction. *College Teaching*. 2010. Vol.44, Issue 2. P. 43–47. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567555.1996.9933425> (Accessed 4 Feb. 2023).
15. Felder R.M. Hang in There: Dealing with Student Resistance to Learner-Centered Teaching. *Chem. Engr. Education*. Spring 2011.Vol. 45(2). P.131–132.
16. Prince M.J. and Felder R.M. The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*. 2007. Vol. 36(5). P. 14–20.
17. Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*. 2004. Vol. 93(3). P.223–231.

References

1. Bondarenko V. A. Psykholoho-pedahohichni osnovy samokontroliu i yoho formuvannia v protsesi navchannia inozemnoi movy [Psychological and pedagogical foundations of self-control and its formation in the process of learning a foreign language]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav*. Seriiia psykholohichna. 2018. Vyp. 2. S. 190–197.
2. Boiko M. M. Studentotsenrovane navchannia v protsesi upravlinnia yakistiu profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Student-centered learning in the process of quality management of professional training of the future teacher]. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. Kharkiv, 2019. №4 (31). P.41–45.
3. Hula L. Studentotsentrovanyi pidkhid do orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv u ZVO [A student-centered approach to the organization of independent work of students in higher education institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2020. Vyp. 27. Tom 2. S.157–161.

4. Dovhan L. Perevernute navchannia yak studentotsentrovanyi pidkhid do vykladannia inozemnykh mov [Flipped learning as a student-centered approach to teaching foreign languages]. Molod i rynok. 2021. №5/191. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/239324> (Accessed 4 Feb. 2023).
5. Lazorenko L., Krasnenko O. Orhanizatsiia studentotsentrovanooho navchannia zi studentamy fakultetu informatsiinykh tekhnolohii [Organization of student-centered teaching with students of the department of Information Technologies]. VISNYK Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Literaturoznavstvo. Movoznavstvo. Folklorystyka. 2021. Vyp. 2(30). S. 42–45.
6. Lebid O. Studentotsentrovanyi pidkhid do formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury [A student-centered approach to the formation of the readiness of the future head of a comprehensive educational institution studying for the Master's degree]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii : Pedahohichni nauky. 2017. Vyp. 20. S. 144–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2017_20_32 (Accessed 4 Feb. 2023).
7. Typova prohrama «Metodyka navchannia anhliiskoi movy». Osvitnii stupin bakalavra [Typical program "Methodology of teaching English". Bachelor's degree]. / Kolektyv rozrobnnykiv: O. Bezv, A. Hembark, O. Honcharova, O. Zabolotna ta in. / za red. O. Shalenko. Ivano-Frankivsk: NAIR, 2020. 126 c. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/14378> (Accessed 4 Feb. 2023).
8. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky [On the approval of the strategy for the development of higher education in Ukraine for the period of 2022-2032]: Rozporiadzhennia MON Ukrainy vid 23 liutoho 2022 roku №286-r. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki> (Accessed 4 Feb. 2023).
9. Rashkevych Yu. M. Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: monohrafiia [The Bologna process and the new paradigm of higher education: a monograph]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2014. 168 s.
10. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG) [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education area]. K.: TOV "TsS", 2015. 32 c. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (Accessed 4 Feb. 2023).
11. Stratehichna piramida rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2023 roky [Strategic pyramid of higher education development in Ukraine for 2022-2023]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf>
12. Studentotsentrovanyi navchalnyi protses yak zaporuka zabezpechennia yakosti vyshchoi medychnoi osvity: materialy LIII navch.-metod. konf. KhNMU [Student-centered educational process as a guarantee of ensuring the quality of higher medical education: materials of LIII educational method. conf.]. (Kharkiv, 29 sichnia 2020 r.) // Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy, Khark. nats. med. un-t. Kharkiv : KhNMU, 2020. Vyp. 10. 236 s. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/25687>.
13. Brent R., Prince M.J., and Felder R.M. Promoting and Managing Student-Student Interactions in Online STEM Classes: Approaches and Recommendations. International Journal of Engineering Education. 2021. Vol. 37(3). P.797–813.
14. Felder R.M. and Brent R. Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction. College Teaching. 2010. Vol.44, Issue 2. P. 43–47. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567555.1996.9933425> (Accessed 4 Feb. 2023).
15. Felder R.M. Hang in There: Dealing with Student Resistance to Learner-Centered Teaching. Chem. Engr. Education. Spring 2011. Vol. 45(2). P.131–132.
16. Prince M.J. and Felder R.M. The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. Journal of College Science Teaching. 2007. Vol. 36(5). P. 14–20.
17. Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93(3). P.223–231.

УДК 37.014.5

<https://10.31652/2415-7872-2023-73-18-26>

АННА ПАРАНЮК

t.anna.paranyuk@gmail.com

аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЗБАГАЧЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ СОЦІАЛЬНИМ ДОСВІДОМ

У статті розглядаються три дидактичні стратегії збагачення змісту освіти соціальним досвідом, пов'язані з взаємодією із змістовим наповненням навчальних предметів, що безпосередньо веде до становлення індивідуалізованого соціального досвіду, його самореалізації, формування компонентів соціальної компетентності. Акцентовано увагу на специфіці контекстного навчання, що полягає в набутті нових знань завдяки врахуванню особистого освітнього досвіду, формуванню соціального досвіду

через оволодіння вміннями вираження думок і суджень у питально-відповідальній формі. Основу технології контекстного навчання складають імітаційно-ігрові форми і проблемно-ситуативні методи оволодіння прийомами встановлення контакту. Проаналізовано специфічні ознаки проектного навчання: освітній процес будується за логікою діяльності, яка має особистісний сенс для учня, що підвищує його мотивацію у навчанні; індивідуальний темп роботи над проектом забезпечує вихід кожного учня на рівень розвитку; комплексний підхід до розробки системи навчальних проектів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій учня; глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується за рахунок їх універсального використання у різних ситуаціях.

Розглянуто особливості ситуаційного навчання як складової контекстної організації освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності учнів старшої школи. Зазначається, що ситуаційне навчання полягає у можливості створення та використання в освітньому процесі сучасної школи цільових ситуацій різного характеру: навчальних, особистісно орієнтованих, проблемних, ситуацій соціалізації, етичних, конфліктологічних. Зазначається, що рефлексивне навчання також виступає складовою контекстної організації освітнього процесу, спрямованої на формування соціальної компетентності учнів старшої школи. Вказано, що рефлексивне навчання націлене на необхідність виявлення та усвідомлення основних компонентів діяльності (мета, зміст, проблеми, шляхи і способи їх вирішення, отримані результати) та власний розвиток у ній.

Ключові слова: дидактичні стратегії, технологія, контекстне навчання, проективне навчання, ситуаційне навчання, рефлексивне навчання, соціальна компетентність, старшокласники.

ANNA PARANIUK

graduate student of the department of pedagogy, professional education and management of educational institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshkogo str., 32, Vinnytsia

DIDACTIC STRATEGIES AND TECHNOLOGIES FOR ENRICHING THE CONTENT OF THE EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SOCIAL EXPERIENCE

The article considers three didactic strategies for enriching the content of education with social experience, related to interaction with the content of educational subjects, which directly leads to the formation of individualized social experience, its self-realization, and the formation of components of social competence. The article focuses on the specifics of contextual learning, which consists in the acquisition of new knowledge due to taking into account personal educational experience, the formation of social experience through mastering the skills of expressing thoughts and judgments in a question-and-answer form. The basis of the technology of contextual learning consists of simulation-game forms and problem-situational methods of mastering the techniques of establishing contact.

The article analyzes the specific features of project-based learning: the educational process is built on the logic of activity that has a personal meaning for the student, which increases his motivation in learning; the individual pace of work on the project ensures that each student reaches the level of development; a comprehensive approach to the development of the system of educational projects contributes to balanced development of the student's basic physiological and mental functions; deep, conscious assimilation of basic knowledge is ensured due to their universal use in various situations. The peculiarities of situational learning are considered as a component of the contextual organization of the educational process aimed at forming the social competence of high school students. It is noted that situational learning consists in the possibility of creating and using in the educational process of a modern school target situations of various nature: educational, personally oriented, problematic, socialization situations, ethical, conflictological. It is noted that reflective learning is also a component of the contextual organization of the educational process aimed at forming the social competence of high school students. It is indicated that reflective learning is aimed at the need to identify and understand the main components of activity (purpose, content, problems, ways and methods of solving them, obtained results) and personal development in it.

Key words: didactic strategies, technology, contextual learning, projective learning, situational learning, reflective learning, social competence, high school students.

Методологічні положення, розроблені в сучасних педагогічних дослідженнях [2; 4; 13; 14; 19; 23], дозволяють виокремити педагогічні умови конструювання освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності старшокласників в культурно-освітньому просторі загальноосвітнього закладу. Сутність цих педагогічних умов визначається змістом соціальної компетентності старшокласників, особливостями її становлення, необхідністю врахування компетентнісної специфіки освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти.

Філософська категорія «умови» позначає ті фактори, що є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ [1, с.230]. Найчастіше умови розглядаються як дещо зовнішнє щодо явища, на відміну від ширшого поняття фактори, що містить у собі як зовнішні, так і внутрішні чинники. У педагогіці умови, не будучи самі по собі факторами подій, водночас посилюють чи послаблюють їх вплив. Відповідно до цих позицій, педагогічні умови розуміються нами як чинники, обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Педагогічні умови трактуються як сукупність факторів, об'єктивних можливостей змісту освіти, що забезпечують успішність досягнення поставлених завдань навчання та виховання [9].

У нашому дослідженні умови розглядаються як сукупність обставин, що сприяють формуванню соціальної компетентності старшокласників в освітньому просторі загальноосвітнього закладу освіти.

Мета статті: розкрити технологічну складову соціально спрямованого освітнього процесу в загальноосвітньому закладі, що реалізується шляхом збагачення змісту освіти різними видами досвіду (пізнавального, практичного, творчого, ціннісного, особистісного); запропонувати на цій основі дидактичні стратегії та технології збагачення змісту освіти соціальним досвідом.

Аналіз попередніх досліджень [5; 6; 7; 11; 12] дозволяє розглядати кілька дидактичних стратегій збагачення змісту освіти соціальним досвідом. *Перша зі стратегій* пов'язана з використанням власне змісту освіти, що традиційно розуміється як соціальний досвід людства, який відображається в особистісно-розвивальному потенціалі навчальних предметів. Потенціал багатьох навчальних предметів пов'язаний з діалогічністю, необхідністю рефлексії та відповідальності за відстоювані наукові підходи та принципи, творчістю та свободою у пізнанні світу, толерантністю до ідей Іншого, застосуванням ціннісних регуляторів. Взаємодія з таким змістовим предметним наповненням безпосередньо веде до становлення індивідуалізованого соціального досвіду, його самореалізації, формування компонентів соціальної компетентності. Реалізація цієї стратегії передбачає розробку окремих тем, зміст яких містить соціальну проблематику, різні аспекти соціального знання, питання соціального самовизначення, функціонування та ствердження в суспільстві.

Друга стратегія актуалізації соціального досвіду старшокласників в освітньому процесі пов'язана із запровадженням у змісті навчальних дисциплін соціальної домінанти (додаткової інформації соціального плану), з викладом навчального курсу в контексті суспільних, соціальних проблем, розглядом його в контексті цілісної культури, суспільного розвитку людини, соціальної практики людства. Завдання педагога — навчити старшокласників орієнтуватися в складних соціальних ситуаціях, вирішувати різноманітні завдання соціального плану, читати соціальні тексти, які зумовлюють самоствердження старшого школяра.

Третя стратегія збагачення соціального досвіду учнів пов'язана переважно із процесуальним аспектом навчання, зі способами організації навчальної діяльності старшокласників. Відповідно до цієї стратегії, необхідно створення якісно нових змістовних форм спілкування, що змінюють позицію старшокласника в будь-якій, у тому числі й навчальній, діяльності, включення учнів у нові особистісно важливі та соціально значущі види діяльності. Це може бути реалізовано завдяки організації соціальних практик учнів, включенню старшокласників у процеси соціального проектування, моделювання ситуацій соціалізації.

Засобом збагачення змісту освіти соціальним досвідом, що зумовлює його присвоєння індивідом, розвиток відносин людини з навколишнім світом, іншими людьми, самою собою в освітньому процесі, є реалізація вищезазначених стратегій шляхом впровадження *контекстного навчання*, яке лежить у рідніщі діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду за допомогою активної діяльності. Згідно з цією теорією [15], будь-яка предметна дія відбувається в соціальному контексті, соціально зумовлена, передбачає особистісну та соціальну відповідальність за те, що відбувається, а одиницею будь-якої діяльності виступає вчинок як соціально обумовлена і соціально нормована дія, що спирається як на предметні, так і на соціальні властивості навколишнього світу. Методи контекстного навчання дозволяють отримати знання у загальному контексті соціальних процесів та ситуацій, звертають учнів до контексту життя та діяльності, їх соціального досвіду. Спираючись на творче мислення та соціальну активність школярів, педагоги визначають навчальне завдання як особистісне, соціально значуще, що впливає з власної активності та самостійності учня.

Специфіка контекстного навчання полягає в набутті нових знань, що поглиблюють зміст досліджуваної інформації завдяки врахуванню особистого освітнього досвіду, формуванню соціального досвіду через оволодіння вміннями вираження думок і суджень у питально-відповідальній формі. Основу технології контекстного навчання складає цілеспрямована, організована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що будується на принципах співпраці, співтворчості і співпереживання, передбачає наявність проблеми, що має різні варіанти розв'язання, бажання тих, хто навчається, у процесі взаємного обміну думками відібрати з різних відповідей найбільш оптимальну [16].

Самостійність та ініціативність мислення, його творчий характер, що забезпечують етапність формування соціальної компетентності старшокласників, у процесі контекстного навчання використовуються в імітаційно-ігрових формах і проблемно-ситуативних методах оволодіння прийомом встановлення контакту, ознайомлення з оптимальними комунікативними нормами підтримання змістовного діалогу. Під час моделювання рольових ситуацій, що лежать в основі контекстного навчання, старшокласники вчаться:

- чітко визначати дидактичну мету у формі рольової перспективи;
- програвати різні комунікативні ролі, передбачені структуруванням навчальної інформації у вигляді імітаційно-ігрової й проблемно-ситуативної моделі;

- співпрацювати у системі відносин «учитель-учень», «учитель-група учнів»; «учень-група учнів»; «група учнів-група учнів»;
- актуально виявляти власний творчий потенціал та індивідуальні можливості під час програвання проблемних ситуацій;
- використовувати свободу вибору навчальних ролей та можливості ситуації успіху, створеної вчителем, для подальшого формування власної соціальної компетентності [2; 8; 10; 15; 16].

Технологія контекстного навчання містить чотири основні етапи:

- етап обґрунтування, що передбачає визначення ціннісних орієнтирів; цілей навчання, які мають бути досягнуті старшокласниками; формальних аспектів, що стосуються контексту навчального процесу з використанням імітаційно-ігрових форм і проблемно-ситуативних методів; конкретних методик, завдань, що дозволяють реалізувати поставлені цілі; методичного забезпечення навчального процесу;
- етап прийняття рішення, завдання якого спрямовані на розробку навчально-методичного забезпечення занять; визначення форм, методів, засобів, що дозволяють реалізувати програму;
- етап здійснення, умови якого передбачають: організацію системи підтримки комунікативно-діалогічного середовища контекстного навчання; вдосконалення змісту завдань, інноваційних прийомів навчання; забезпечення результативності розв'язання навчальних завдань;
- етап рефлексії, під час якого відбувається усвідомлення і реалізація шляхів удосконалення впровадження контекстного навчання, що має завданням формування соціальної компетентності школярів.

Аналіз наукової та методичної літератури [17; 19] дозволяє окреслити логіку послідовності форм роботи на уроці за умов контекстного навчання: 1) спеціальне повторення вивченого раніше; 2) стисле розкриття значення матеріалу, що підлягає вивченню, для формування соціальної компетентності старшокласників; 3) проголошення наскрізної ідеї, що дозволяє структурувати нові знання відповідно до колективно створеного плану роботи; 4) формулювання питань, завдань, що потребують розв'язання; 5) аналіз соціальних проблем, явищ, сутність яких може бути пред'явлена завдяки пізнанню нових знань; 6) спостереження, проведення уявних експериментів з метою вироблення рекомендацій, спрямованих на формування компонентів соціальної компетентності.

Успішне формування соціальної компетентності учнів старшої школи можливе за умов створення досвіду активної участі в різних формах діалогічної взаємодії, передбаченої контекстним навчанням: спільні логічні міркування, побудова алгоритму розв'язання навчальної проблеми, пошуки оптимального способу вирішення соціальної проблеми, відстоювання власної позиції через розгоргання обґрунтованої аргументації.

Пізнавальна діяльність, творчий розвиток особистості, що стимулюють формування соціальної компетентності учнів старшої школи, можуть відбуватися в контексті проектної технології навчання, яка виявляє інтелектуальний, моральний, духовний потенціал старшокласників як молоді, що стоїть на порозі входження в доросле суспільство з його непростими завданнями самореалізації для кожного члена.

Спираючись на положення, обґрунтовані в дослідженнях С. Генкал, Г. Ісаєвої, В. Киричук, В. Неділько, С. Руденко, Д. Косович, Л. Павлюк [4; 11; 12; 14; 18] про системоутворювальну роль проектної технології в системі технологічного забезпечення компетентнісних моделей загальної освіти, проаналізуємо потенціал проектно-орієнтованих педагогічних засобів у контексті підтримки становлення соціальної компетентності учнів старшої школи. Зауважимо, що терміни «проектний метод», «проектна технологія», «проективна методика» розглядатимемо як синоніми. Навчання з використанням проектної технології характеризується як проектне навчання.

Проектна технологія, що спирається на принцип «Все - з життя, все - для життя» (Д. Дьюї, В. Лай, Е. Торндайк), передбачає використання навколишнього життя як лабораторії, в якій і відбувається процес пізнання [8; 10; 11]. Потенціал проектного методу, за наслідками аналізу В. Шахрай [23], полягає у розвитку людини, тим чи іншим чином пов'язаному зі становленням індивідуальності та особистості. Проектний метод може бути засобом: всебічного розвитку розуму і мислення; формування творчих здібностей; розвитку самодіяльності школярів; підготовки - вихованців до майбутньої професійної діяльності; злиття теорії та практики в навчанні [8; 12; 16].

Проектному методу притаманні такі особливі ознаки в системі дій педагога та учнів як учасників розробки та здійснення проекту: а) вони підхоплюють проектну ініціативу «з життя»; б) домовляються один з одним про форму реалізації завдання; в) розвивають проектну ініціативу і доводять її до відома всіх; г) організують групову діяльність (інформують один одного про хід роботи, вступають у дискусії, коригують спільні зусилля з виконання завдання тощо) [12; 18].

У вітчизняній педагогічній науці існують різні позиції щодо проектного навчання (С. Генкал, В. Киричук, О. Коберник, О. Косович, О. Пехота, С. Сисоєва). Так, С. Бондар, Л. Момот, Л. Липова розглядають проектне навчання як розвивальне, що базується на послідовному виконанні комплексних навчальних проектів з інформаційними паузами для засвоєння базових теоретичних

знань [2]. У навчально-методичному посібнику О. Пехоти, А. Кіктенко, О. Любарської розглядаються сутнісні ознаки сучасних освітніх технологій, серед яких докладно проаналізовано феномен проєктивної освіти. Її метою є здійснення особистісно-значущого проєкту та пошук особистісного сенсу в досліджуваній інформації, а базовим стилем спілкування виступають співпраця, співтворчість, концептуальне обговорення інформації з педагогом як координатором та партнером [17]. За таких умов кількісна оцінка результатів перетворюється на якісну оцінку всього процесу, творчість стає доступною кожному, а не групі «обраних».

Сутнісною характеристикою проєктного навчання виступає створення умов, за яких учні:

- самостійно і охоче здобувають знання з різних джерел;
- навчаються користуватися набутими знаннями для вирішення практичних та пізнавальних завдань;
- розвивають комунікативні здібності, працюючи у командах;
- освоюють способи дослідницького пошуку (виявлення проблеми, збір інформації, спостереження, проведення експерименту, аналіз, побудова гіпотез, узагальнення);
- опановують техніки критичного мислення, аргументації власної позиції, поведінки в дискусії;
- розвивають системне мислення;
- набувають здатності до рефлексії на індивідуальному, груповому та колективному рівнях [3; 12; 19; 21].

Аналіз педагогічних джерел [11; 14] дозволяє узагальнити специфічні ознаки проєктного навчання:

- у центрі уваги — учень та сприяння розвитку його творчих здібностей; освітній процес будується за логікою діяльності, яка має особистісний сенс для учня, що підвищує його мотивацію у навчанні;
- індивідуальний темп роботи над проєктом забезпечує вихід кожного учня на рівень розвитку;
- комплексний підхід до розробки системи навчальних проєктів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій учня;
- глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується за рахунок їх універсального використання у різних ситуаціях.

З урахуванням вищезазначеного, на основі аналізу наукової літератури та ефективного досвіду [4; 12], ми виокремлюємо *типи проєктів*, що реалізуються як одиниці проєктної діяльності на відповідних етапах та стадіях педагогічного процесу, адекватного логіці становлення соціальної компетентності старшокласника. Наша типологія містить чотири види проєктів: проєкт-продукт, проєкт-презентація, проєкт-сприяння, проєкт-самореалізація, кожен з яких має ознаки соціального проєкту.

Проєкт-продукт орієнтує його учасників на отримання матеріального продукту як результату творчої діяльності та передбачає яскраво виражену роль керівника, який визначає цілі, складає план отримання очікуваного продукту, прогнозує способи координації дій учасників. Оцінці піддається результат, а сам проєкт виконує орієнтувальну функцію. Під час здійснення цього проєкту старшокласники отримують уявлення щодо проєктного способу організації діяльності, хоча не всі «технологічні кроки» при цьому можуть бути реалізовані. Вчитель демонструє у готовому вигляді виконання значних дій, спонукаючи учнів орієнтуватися в соціумі. Хоча групове співробітництво і не потрібне, але школярі відчують дефіцит власних можливостей для успішного здійснення проєктної діяльності стосовно ситуацій життєдіяльності.

Проєкт-презентація передбачає подання на внутрішньогруповому рівні продукту, виробленого під час проєктної діяльності, що здійснювалася в малих групах. Цьому проєкту притаманні змагальність та відносно вищий ступінь самостійності його учасників: вони самі визначають зміст та засоби проєктної діяльності, беруть участь у проєктуванні форми продукту та у визначенні способів його презентації. Для виконання такого проєкту потрібен певний рівень соціальної взаємодії. У зв'язку з цим, значущою функцією проєкту-презентації є спонукання учасників до оволодіння способами соціальної взаємодії, у тому числі в групі вищого порядку, що підтримує становлення соціальної компетентності старшокласника.

Проєкт-сприяння зміщує акценти з результату проєктної діяльності на сам процес, передбачаючи «вихід» на міжгруповий (зовнішній) рівень. При цьому важливим завданням є налагодження взаємодії учасників проєкту, що дозволяє визначитися в груповій роботі з задумом проєктної діяльності, спрогнозувати результат, змоделювати продукт, розподілити ролі виконавців роботи, способи їх само- та взаємооцінювання. Повноцінна реалізація проєкту забезпечується рівноправністю учасників проєктної діяльності, до числа яких належать і педагоги. Саме на етапі створення проєкту-сприяння учні старшої школи освоюють відомі способи людської діяльності в контексті соціальної комунікації та самопізнання. Вони набувають здатності до оцінювання та висловлювання аргументованих суджень, більш досконалими є прояви критичного мислення, що виявляються в соціогруповій взаємодії. Старшокласники демонструють вміння самостійно

організувати взаємодію з іншими, прагнучи до поваги та визнання іншими, до прояву своєї «самості».

Проект-самореалізація відображає індивідуально-особистісну та соціально ціннісну спрямованість проектної діяльності. Характерне для цього проекту концептуальне обговорення розв'язуваних проблем сприяє створенню кожним учнем власної системи цінностей, позиціонуванню себе у світі соціальних цінностей, визначенню старшокласниками особистісного змісту проектної діяльності. Ступінь самостійності учасників проекту велика, і це сприяє запуску механізмів самоактуалізації та самореалізації, що забезпечують саморозвиток школярів у контексті їх соціальних взаємодій. Проект-самореалізація обумовлює створення ситуації педагогічного процесу, фініш якої характеризується як досягнення високого рівня сформованості соціальної компетентності старшокласників.

Кожен з типів проектів характеризується ознаками соціального проекту як базового проектно-орієнтованого засобу формування соціальної компетентності старшокласника, що відрізняється спрямованістю на усвідомлення причетності до вирішення проблем суспільства, на формування ціннісно-потребнісної сфери учня старшої школи, на набуття досвіду вирішення соціально значущих завдань. Виконання всієї сукупності різноманітних проектів значно впливає на формування альтруїстичної свідомості школярів, вироблення ними власних принципів життєдіяльності на моральної основі, забезпечення їх суб'єктного ставлення до ціннісно-моральної, емпатійної взаємодії, в основу якої покладене добровільне й усвідомлене прийняття на себе етичних та моральних обмежень, всієї повноти відповідальності за власний вибір і діяння, за події, що відбуваються в широкому соціумі [10].

Охарактеризовані вище проекти різних типів утворюють систему соціального проектування, в якій від одного проекту до іншого посилюється творча складова проектної діяльності, зростає ступінь включеності в зміст проекту - реальні умови життєдіяльності особистості в суспільстві. Система проектів утворює фреймову структуру (від англ. frame - рамка, кістяк, тіло), всередині якої соціальний метапредметний проект як найбільш узагальнений містить у собі внаслідок послідовного поглинання потенціалів характеристики попередніх проектів. При цьому відбувається наповнення відповідним змістом і гармонізація компонентів соціальної компетентності, яка як сформоване новоутворення набуває ознак компетентнісного досвіду старшокласника, здатного вирішувати проблеми у сфері саморозвитку та соціальних контактів [2; 10; 15].

При побудові системи варто враховувати сутність досліджуваного новоутворення, механізми та логіку його становлення. Система засобів технологічного забезпечення, адекватних певним стадіям та етапам педагогічного процесу, має охоплювати весь процес загалом. Крім того, система педагогічних засобів повинна створювати в цілісному процесі «мікроситуації», побудовані на проектній основі, що актуалізують складові компоненти соціальної компетентності школяра, сприяючи їх інтеграції та гармонізації в цілому.

У зв'язку з цим, як впливає з вищевикладеного, необхідно дотримуватися низки умов:

- домінантна діяльність у проектах має бути різноманітною за своїми організаційними формами, творчою за рівнями виконання та колективною за особливостями взаємодії (робота в парах, у мікрогрупах тощо);
- суб'єкти діяльності включаються в діяльність добровільно, засвоюючи колективну мету і виключаючи можливість виникнення конфлікту з власними ціннісними орієнтаціями;
- види роботи, що забезпечують реалізацію завдань проекту, відбуваються за допомогою засобів, що допомагають формуванню компонентів соціальної компетентності учнів за логікою - «сходження» від окремих простих елементів до стійких внутрішніх зв'язків між ними та до єдиного цілого новоутворення;
- педагогічна спрямованість на становлення соціальної компетентності старшокласника, що на кожній зі стадій та етапів цілісного процесу представлена частковими взаємопов'язаними цілями, відповідає загальному орієнтуру педагогічного цілепокладання [16].

Розглянемо особливості *ситуаційного навчання* як складової контекстної організації освітнього процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності учнів старшої школи. Ситуаційне навчання полягає у можливості створення та використання в освітньому процесі сучасної школи цільових ситуацій різного характеру: навчальних, особистісно орієнтованих, проблемних, ситуацій соціалізації, етичних, конфліктологічних тощо [20; 22]. Ситуаційний підхід вимагає, щоб не тільки людина належала світові, а й щоб світ тією самою мірою належав людині. Співучасть світу та особистості у творчому акті творення ситуації робить їх єдиними, знімає проблему двоїстості у всіх її проявах.

Принцип максимальної активності дозволяє прогнозувати розвиток ситуації, якщо нам відомо достатньо даних про суб'єктів, залучених до ситуації, в першу чергу, дані про їх переваги, потреби, мотиви, стиль цілепокладання, особливості рефлексії. Ситуаційний підхід пов'язаний з проектуванням такого методу життєдіяльності вихованців, що адекватний природі особистісного

розвитку індивіда: тобто осмислення, наділення особистісними сенсами, переживання власної життєвої ситуації, яка обрана, створена ним, особливим чином розуміється, приймається, тлумачиться, позначається і постає для нього як певна подія [7; 19]. Як зазначають дослідники, у будь-яких типах педагогічної ситуації зміщення погляду постійно відбувається у бік особистісного змісту: не тільки як ученя мислить, а й про що; не тільки що він говорить, а й як насправді думає; не тільки як проживає навчальний процес, а й як переживає його.

Освітній процес, побудований на послідовно змінюваних ситуаціях, дозволяє учням самовизначатися щодо цінностей, особистісно і соціально значущої позиції, стилю поведінки; реалізовуватися в різних сферах життєдіяльності, розв'язуючи неординарні завдання; шукати способи вирішення проблем різного характеру.

Рефлексивне навчання, що також виступає складовою контекстної організації освітнього процесу, спрямованою на формування соціальної компетентності учнів старшої школи, націлене на необхідність виявлення та усвідомлення основних компонентів діяльності (мета, зміст, проблеми, шляхи і способи їх вирішення, отримані результати) та власний розвиток у ній [7]. Саме тут рефлексія виступає як джерело внутрішнього досвіду, способу самопізнання. За визначенням А. Дегтярь [7, с. 95], рефлексія як освітня діяльність належить до двох сфер: онтологічної, що стосується змісту предметних знань, та психологічної, тобто зверненої до суб'єкта діяльності та до неї самої.

Заслуговує на увагу запропонована О. Пометун [10] методика організації рефлексії учня:

1. Тимчасова зупинка предметної (дорефлексивної) діяльності. Учень, що зустрівся з труднощами, припиняє розв'язання завдання і всю увагу звертає на аналіз алгоритму дій.

2. Відновлення послідовності виконуваного процесу. Усно чи письмово описується все, зокрема й те, що на перший погляд учневі не видається важливим.

3. Вивчення послідовності дій з погляду їхньої ефективності, продуктивності, відповідності поставленому завданню. Параметри аналізу рефлексивного матеріалу визначаються цілями.

4. Формулювання результатів рефлексії, гіпотеза щодо майбутньої діяльності.

5. Практична перевірка гіпотези у наступній предметній діяльності.

Використання в освітньому процесі методів рефлексивного навчання, що вибудовується на активній, діяльнісній основі, передбачає не лише постановку цілей освіти кожним школярем та усвідомлення способів їх досягнення, а й становлення активної суб'єктної позиції старшокласника [11], що лежить в основі становлення його соціальної компетентності.

Компетентність, зокрема соціальна компетентність учнів старшої школи, є поняттям процесуальним, тобто формується та проявляється у діяльності через здатність діяти з урахуванням набутих знань, актуалізуючи досвід та активність особистості, її ініціативність і самостійність. Охарактеризовані дидактичні стратегії та технології навчання дозволяють посилити практико-орієнтований, діяльнісний компонент змісту освіти, що відображається в становленні, формуванні та розвитку ключових компетентностей старшокласників.

Література

1. Бліхар В.С., Козловець М.А., Горохова Л.В. Філософія: словник термінів та персоналій. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.
2. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. Рівне: Тетіс, 2003. 200 с.
3. Войний О. Зміст проектної діяльності учнів. Трудова підготовка в закладах освіти. 2007. №4. С. 7-9.
4. Генкал С.Є. Дидактичні можливості індивідуальних освітніх проектів учнів профільних класів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2005. Випуск 14. С. 15-17.
5. Гончаренко С.У. Дидактична концепція змісту освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. Вип.2. Частина I. Київ-Вінниця, 2002. 571 с.
6. Гребенькова Г. В. Кейс-метод у професійному навчанні. URL: <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2011/01/>
7. Дегтярь А. Рефлексія як психолого-педагогічний феномен. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за загальною редакцією В.І. Сипченка. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2004. Випуск XXII. С.93–96.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
9. Енциклопедія освіти: Академія педагогічних наук України / головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Метод. посібник/ Авт. укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: АПН, 2002. 136 с.
11. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання: Підручник для Директора. Київ: Плеяди. 2005. № 9-10. С.4-10.

12. Киричук В.О., Неділько В.П., Руденко С.А. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів: теоретико-практичний аспект. Посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.
13. Корінько Л.М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 95 с.
14. Косович О.В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методик навчання. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка і соціальна робота». Вип. 22. С. 76-78.
15. Кульчицька О. І., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології: наука – практиці / За ред. С. О. Сисоєвої. Вип. 1. Київ: ВШОЛ, 2002. 280 с.
16. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.
17. Освітні технології: навчально-методичний посібник / за ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2002. 255 с.
18. Павлюк Л.М. Використання проектних технологій у процесі формування соціальної компетентності старшокласників в умовах ліцею. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2014. №5. С. 101-106.
19. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. Педагогічний процес : теорія і практика: зб. наук. пр. 2006. Вип. 2. С. 127-131.
20. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О.Сидоренко, В.Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
21. Уйсімбаєва М. Методика виховання соціальної активності старшокласників засобами проектної діяльності в позакласній роботі. Витоки педагогічної майстерності. 2015. Випуск 15. С. 310-314.
22. Чижевська Л. Будьте обережні: працюємо з кейсом. Ситуаційна методика навчання: український досвід: зб. статей. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 79-86.
23. Шахрай В.М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва: дис.... д-ра пед. наук. Київ. 2016. 534 с.

References

1. Blikhar V.S., Kozlovets M.A., Horokhova L.V. *Filosofia: slovnyk terminiv ta personalii*. [Philosophy: a dictionary of terms and personalities]. Kyiv: KVITs, 2020. 274 s.
2. Bondar S.P., Momot L.L., Lypova L.A. *Perspektyvni pedahohichni tekhnolohii v shkilni osviti*. [Promising pedagogical technologies in school education]. Rivne: Tetis, 2003. 200 s.
3. Voyni O. *Zmyst proektnoi diialnosti uchniv*. [The content of students' project activities]. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*. 2007. №4. S. 7-9.
4. Henkal S. Ye. *Dydaktychni mozhyvosti indyvidualnykh osvitnykh proektiv uchniv profilnykh klasiv*. [Didactic possibilities of individual educational projects of students of specialized classes]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. 2005. Vypusk 14. S. 15-17.
5. Honcharenko S.U. *Dydaktychna kontseptsiiia zmystu osvity*. [Didactic concept of the content of education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*: zb. nauk. prats. Vyp.2. Chastyna I. Kyiv-Vinnytsia, 2002. 571 s.
6. Hrebenkova H. V. *Keis-metod u profesiinomu navchanni*. [Case-method in professional training]. URL: <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2011/01/>
7. Dehtiar A. *Refleksiiia yak psykholoho-pedahohichniy fenomen*. [Reflection as a psychological and pedagogical phenomenon]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats / za zahalnoi redaktsiiei V.I. Sypchenka*. Sloviansk: Vydavnychiy tsentr SDPU, 2004. Vypusk KhKhII. S.93–96.
8. Dychkivska I. M. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posibnyk*. [Innovative pedagogical technologies: teaching. manual]. Kyiv: Akademydav, 2004. 352 s.
9. *Entsyklopediia osvity: Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy*. [Encyclopedia of Education: Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine] / holovnyi red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
10. *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid. Metod. Posibnyk*. [Interactive learning technologies: theory, practice, experience. Method. manual] / Avt. ukl.: O. Pometun, L. Pyrozhenko. Kyiv: APN, 2002. 136 s.
11. Isaieva H. *Metod proektiv – efektyvna tekhnolohiia navchannia: Pidruchnyk dlia Dyrektora*. [The project method – an effective teaching technology: A textbook for the Director]. Kyiv: Pleiady. 2005. № 9-10. S.4-10.
12. Kyrychuk V.O., Nedilko V.P., Rudenko S.A. *Tekhnolohii proektuvannia v praktytsi roboty zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv: teoretyko-praktychniy aspekt. Posibnyk*. [Design technologies in the practice of work of general educational institutions: theoretical and practical aspect. Manual]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2014. 336 s.
13. Korinko L.M. *Rol krytychnoho myslennia u formuvanni uchnivskykh kompetentsii*. [The role of critical thinking in the formation of student competencies]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova», 2010. 95 s.
14. Kosovych O.V. *Proektna diialnist yak odna z form innovatsiinykh metodyk navchannia*. [Project activity as one of the forms of innovative teaching methods]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia «Pedahohika i sotsialna robota»*. Vyp. 22. S. 76-78.
15. Kulchytska O. I., Sysoieva S. O., Tsekhmister Ya. V. *Pedahohichni tekhnolohii: nauka – praktytsi*. [Pedagogical technologies: science – practice] / Za red. S. O. Sysoievoi. Vyp. 1. Kyiv: VShOL, 2002. 280 s.
16. Nisimchuk A.S., Padalka O.S., Shpak O.T. *Suchasni pedahohichni tekhnolohii: navch. posib*. [Modern pedagogical technologies: teaching. manual]. Kyiv: Prosvita, 2000. 368 s.

17. Osvitni tekhnolohii: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Educational technologies: educational and methodological manual] / za red. O. M. Piekhoty. Kyiv: A.S.K., 2002. 255 s.
18. Pavliuk L.M. Vykorystannia proektnykh tekhnolohii u protsesi formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoklasnykiv v umovakh litseiu. [The use of project technologies in the process of forming the social competence of high school students in the conditions of the lyceum]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. 2014. №5. S. 101-106.
19. Sysoeva C.O. Pedahohichni tekhnolohii: korotka kharakterystyka sutnisnykh oznak. [Pedagogical technologies: a brief description of essential features]. *Pedahohichni protses : teoriia i praktyka: zb. nauk. pr.* 2006. Vyp. 2. S. 127-131.
20. Sytuatsiina metodyka navchannia: teoriia i praktyka. [Situational teaching method: theory and practice] / Upor. O.Sydorenko, V.Chuba. Kyiv: Tsentr innovatsii ta rozvytku, 2001. 256 s.
21. Uisimbaieva M. Metodyka vykhovannia sotsialnoi aktyvnosti starshoklasnykiv zasobamy proektnoi diialnosti v pozaklasnii roboti. [Methodology of education of social activity of high school students by means of project activity in extracurricular work]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. 2015. Vypusk 15. S. 310-314.
22. Chyzhevska L. Budte oberezhni: pratsiuemo z keisom. [Be careful: we are working with a case]. *Sytuatsiina metodyka navchannia: ukrainskyi dosvid: zb. statei*. Kyiv: Tsentr innovatsii ta rozvytku, 2001. S. 79-86.
23. Shakhrai V.M. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi i starshoi shkoly zasobamy teatralnoho mystetstva: dys.... d-ra ped. nauk. [Theoretical and methodological principles of formation of social competence of elementary and high school students by means of theatrical art: thesis... Dr. ped. of science]. Kyiv. 2016. 534 s.

УДК 374.7 (477) “71”

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-26-31>

ОЛЕНА ШАМАНСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-2677-8983>

Shamanskalena@gmail.com

кандидат економічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського
21001, Вінниця, вул. Острозького, 32

НЕЛЯ БУРЛАКА

<https://orcid.org/0000-0002-7424-2657>

burlaka10@i.ua

кандидат економічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського
21001, Вінниця, вул. Острозького, 32

ФОРМУВАННЯ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ТА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

У статті досліджено формування чинників розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні. Визначено основні складові розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні, серед яких: професійне становлення та розвиток дорослої людини; наявність об'єктивної потреби систематичного оволодіння сучасними інформаційними системами та технологіями; сучасні потреби на ринку праці; систематичне задоволення потреб окремої дорослої особистості щодо свого особистісного та професійного розвитку; законодавче забезпечення процесу надання освіти дорослих; соціально-економічний розвиток країни.

Ключові слова: освіта дорослих в Україні, перспективність освіти дорослих, навчання дорослої особистості, система вдосконалення та розвитку освіти дорослих.

OLENA SHAMANSKA

Associate Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State

Pedagogical University

Ostrozhskeho str., 32, Vinnitsia

NELIA BURLAKA

Associate Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State

Pedagogical University

Ostrozhskeho str., 32, Vinnitsia

THE FORMATION OF DEVELOPMENT FACTORS AND PROSPECTS OF ADULT EDUCATION IN UKRAINE

In the article determines the formation of development and prospects factors of adult education in Ukraine. The authors have justified the features and importance of adult education in the present social and economic development. Adult education should be treated as the important component of adult continuing education, taking into account all the realities of professional development and adult personality development. The main factors of the development and prospects of adult education in Ukraine are identified as: professional development and development of an adult person; availability of objective necessity of systematic ovulation by modern information systems and technologies; modern needs in the labor market; systematic satisfaction of needs of individual adult person with regard to his personal and professional development; legislative provision of the process of education for adults; socio-economic development of the country. Moreover, the article highlights the main tasks of improvement and development of the adult education system in Ukraine, among them: improvement of normative and legal support; study and systematic monitoring of the labor market; optimization of the adult education structure according to actual needs in the labor market in regions, branches and the country in general; improvement of educational-methodical, informational and material-technical support of the general system of adult education; deepening and development of international

cooperation in the field of adult education; formation and application of modern innovation methods of education and teaching for adult person.

Key words: *adult education in Ukraine, the prospects of adult education, adult education, the system of adult education improvement and development.*

Нинішні процеси реформування життя українського суспільства створили реальні передумови для значних перетворень в економіці, культурі, освіті, науці, що досить суттєво підвищило вимоги до модернізації системи освіти. Теперішні цивілізаційні зміни та процеси визначають ствердження таких суспільних та особистісних цінностей як: «особистість», «духовність», «професіоналізм», «гуманізм», «толерантність», які спрямовані на зростання ерудиції, активізацію творчих можливостей особистості, її загальної культури, а також цілісного розвитку всіх верств населення.

Досить швидкі суспільні трансформаційні процеси, які безперервно відбуваються в усіх векторах соціально-економічного та суспільного життя нашої держави та посилюються новими глобалізаційними викликами, призвели до посилення ролі освіти як невід'ємної складової суспільно-економічного буття країни. Зокрема, особливої уваги заслуговує такий соціальний феномен як освіта дорослих. Цей соціальний феномен характеризується індивідуальним напрямом розвитку, тісним взаємозв'язком з багатьма іншими суспільно-політичними напрямками і здатністю забезпечити конкурентоспроможність України в усіх сферах, а саме: науці, політиці, економіці, правосудді та інше. Зазначене твердження ґрунтується на основі концептуального підходу до освітнього процесу, що повинен формуватися з метою всебічного особистісного та професійного розвитку людини як однієї із найважливіших цінностей суспільства. Таким чином, освіта з засобу перетворюється на вагомий ціль розвитку особистості, а отже, освіта дорослих стає ефективним адаптаційним результатом трансформаційних змін в національному освітньому процесі. Стає очевидним, що така тенденція зумовлена, в першу чергу, інтеграційними процесами нашої держави до європейського та міжнародного простору, де питання забезпечення всеохоплюючого, ефективного, якісного навчання та мотивації до здійснення навчання упродовж життя являється одним із пріоритетів соціально-економічного розвитку нашої країни.

У процесі дослідження викликають інтерес праці науковців, які торкаються питань освіти дорослих, а саме: Ю. Брандибур, С.М. Коваленко, Л.І. Ключко, Н.А. Колосова, Л. Лук'янова, О.В. Топоркова та інші. Також заслуговують уваги наукові праці закордонних учених, серед яких: П. Джарвіс (P. Jarvis), В. Коновеї (W. Conaway), Д. Давіс (D. Davies). Праці дослідників присвячені таким проблемам як: формування ефективної системи освіти дорослих, формування ефективних та дієвих механізмів удосконалення навчального процесу в системі освіти дорослих, а також сучасні тенденції розвитку освіти дорослих в контексті глобалізаційних змін. Ураховуючи достатню кількість наукових досліджень різноманітних аспектів процесу організації освітнього процесу в Україні, саме в теперішніх умовах, не вистачає комплексного та системного аналізу становлення та ефективного обґрунтування напрямів розвитку освіти дорослих як невід'ємного та вагомий компоненту розвитку національної системи освіти.

Метою статті є здійснення дослідження та аналізу формування основних чинників розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні.

У сучасних умовах суспільного розвитку неперервна освіта постає основою всебічного розвитку особистості, а також поступальною компонентою зростання її творчого та професійного потенціалу. Неперервна освіта є інтегральною частиною життєдіяльності особистості та умовою постійного розвитку індивідуального досвіду людини. Поняття неперервної освіти висвітлюється як важливий соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасну тенденцію формування освіти як цілісної системи. Така система спрямована на розвиток самої особистості та містить умову соціального розвитку. Тому мова йде про сучасний та інноваційний погляди на освіту та підхід до розуміння її значущості в сучасному житті особистості.

Проведений аналіз зарубіжної літератури засвідчує, що рівень освіченості працюючого дорослого населення є індикатором високого рівня життя країни. Питання розвитку освіти дорослих постійно набуває актуальності, у багатьох країнах формуються та реалізуються національні стратегії та державні програми розвитку. Зокрема, успішні країни усвідомили необхідність розвитку освіти дорослих (Велика Британія, США, Канада, Франція, Німеччина та інші). Вкладати фінансові ресурси в освіту дорослих має не тільки держава, а й місцеві громади, роботодавці, бізнесмени. У різних країнах використовується система заходів, що забезпечує наближення освіти до студента, використовуючи мережі навчальних та консультаційних пунктів, створення просвітницьких центрів у закладах освіти, закладах вищої освіти, бібліотеках, хабах, центрах, на робочих місцях, а також застосовуючи різноманітні інформаційні системи та технології [4; 9; 10].

Варто також зауважити, що особливістю навчання дорослої особистості є те, що цей процес повинен здійснюватися з урахуванням вікових, соціально-психологічних, національних та інших особливостей. Ось саме на це має спрямовуватися сучасна педагогічна наука – андрагогіка, як галузь педагогічної науки, що досліджує проблеми навчання, виховання та освіти дорослої людини

протягом усього життя. Так, у широкому сенсі андрагогіку слід розуміти як науку особистісної самореалізації людини упродовж усього її життя. Андрагогіка сприяє розкриттю особистості з віком, допомагає знайти своє місце в житті, реалізувати свої приховані здібності [8].

За результатами проведеного дослідження нами виокремлено основні завдання вдосконалення та розвитку системи освіти дорослих в Україні, а саме:

- формування та забезпечення ефективної взаємодії та єдиного курсу для широкого кола зацікавлених сторін, а саме: міністерств, місцевих органів влади, навчальних закладів, організацій та інше;
- удосконалення нормативно-правової бази та зміна галузевого законодавства;
- формування комплексних маркетингових досліджень потреб галузей економіки у фахівців, а також вивчення ринків праці;
- оптимізація структури системи освіти дорослих відповідно до реальних потреб ринку у регіонах, галузях і країні в цілому;
- удосконалення навчально-методичного, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення загальної системи освіти дорослих з врахуванням сучасних освітніх тенденцій;
- розширення масштабів міжнародного співробітництва в галузі дорослої освіти;
- формування розгалуженої системи незалежного оцінювання та сертифікації знань, отриманих через неформальну та інформальну освіту;
- формування та застосування інноваційних методів викладання та навчання, перегляд, корегування та адаптація навчальних планів спеціальностей;
- розвиток наставництва і консультування як форм навчання дорослих.

Крім того, спостерігаємо, що система освіти дорослих є важливою галуззю освіти, здатною вирішувати нагальні завдання соціально-економічного й політичного розвитку. Водночас, в Україні ця галузь освіти потребує концептуального вдосконалення з урахуванням особливостей, а також законодавчого забезпечення й фінансової підтримки на державному рівні.

На основі проведеного аналізу ми виокремили основні фактори розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні, а також потреби дорослого населення в освіті, серед яких:

1. Людські ресурси мають свої цінності на ринку освітніх послуг. Так, освіта, нові знання та відповідні компетенції дають можливість для підвищення цінності людини на ринку праці. Саме це дозволяє дорослому населенню усвідомити необхідність підвищення рівня своїх знань з метою самореалізації та підвищення конкурентоспроможності.

2. З огляду на інтенсивність глобалізаційних процесів та інформатизацію суспільства спостерігається прискорений процес морального знецінення, старіння знань, а також умінь фахівців. Разом з тим, фахівець високої кваліфікації стає непридатним для подальшої роботи. Ураховуючи це перенавчання, систематичного підвищення професійної компетентності, участі в системі додаткової освіти та перепідготовки періодично потребують фахівці всіх вікових категорій. Це дає можливість ліквідувати освітню дистанцію серед представників різних поколінь та сприяти підвищенню конкурентоспроможності відповідних підприємств на ринку.

3. На сьогодні в більшості розвинених країн близько 18% населення складають люди, старші за 60 років. Водночас, до 2030 року цей показник підвищиться до 30%. Ураховуючи загальноосвітню тенденцію до старіння, населення країни заохочують людей похилого віку більш довше вести активний спосіб життя, працювати, бути залученими до суспільного існування. Водночас, різні види освітньої діяльності розширюють сфери соціальної діяльності, сприяють оволодінню новими спеціальностями, освітніми програмами, дозволяють відчувати на новому етапі життя свою корисність, допомагають установлювати нові дружні взаємозв'язки, створюють умови для реалізації потреби поділитися досвідом.

4. Проведені дослідження засвідчують, що не кожна доросла особистість має можливість реалізувати свій потенціал, бажання та можливості. Значна частина розкривається досить поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння й навички протягом усього свого життя. Більше того, освіта дорослих стає складовою планування другої половини життя, де доросла особистість має можливість реалізуватись у тих видах діяльності, які не були раніше доступними.

5. Наявність об'єктивної потреби систематичного оволодіння новими інформаційними системами та технологіями. Технічний розвиток ставить дорослу особистість перед необхідністю позбавитись застарілого досвіду заради набуття нового. Як досвід життєвий, так і професійний часто являється перешкодою для професійного зростання, якщо він не відповідає сучасним вимогам.

6. Задоволення більш вищих потреб окремої дорослої особистості щодо розвитку своєї особистості. Тобто, навчання дорослих з метою самовдосконалення та самореалізації у професійній сфері діяльності.

Ураховуючи, що позиція дорослих учнів у процесі навчання надто специфічна, а саме – позиція творця своєї освітньої діяльності, яка визначає і зміст, і організацію навчання. Тому, здійснення освітнього процесу має базуватись на наступних підходах:

- варіативність освіти дорослих учнів та програм додаткової сучасної освіти;
- відповідність змісту освітніх програм потребам розвитку нових і новітніх технологій;
- гнучкість та адаптивність освітніх програм, що забезпечують індивідуалізацію навчання та оперативну переорієнтацію в професійній діяльності;
- упровадження інформаційних систем та технологій і поступове формування єдиного інформаційно-освітнього простору галузі;
- формування та впровадження спеціальних професійних тренінгів з опрацювання цілей, задач, прогнозів компетентних рішень у професійній діяльності індивіда, ситуативне навчання та інше.

Зокрема, ефективність та успішність навчального процесу у вищій школі значною мірою залежить від кваліфікації викладача, який здійснює організацію навчального процесу. Так, Д. Козлов вважає: «...кваліфікований викладач закладу вищої освіти має володіти певним набором умінь, а саме [5]:

- аналітичних, за допомогою яких здійснюються виокремлення знань із практики, що передбачає вміння поділяти явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули тощо), осмислювати явища в їх взаємозв'язку з навколишнім середовищем, правильно діагностувати явища, знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, способи, закономірності, що відповідають логіці досліджуваного явища, виокремлювати завдання і визначати оптимальні способи їх вирішення;
- проєктивних, що передбачає здатність до постановки проєктивної мети, її максимальної концентрації та обґрунтування способів її поетапної реалізації, визначення змісту і видів діяльності;
- організаційних, що передбачають залучення учасників освітнього процесу до різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності й ефективної організації взаємодії. А також сюди варто віднести розвиток сталих інтересів до здобуття певних умінь, праці, активної діяльності, формування потреби в знаннях, творчого ставлення до навколишнього світу. Сюди потрібно долучити також вміння й навички роботи з друкуванням та комп'ютерними джерелами, вміння дидактично й практично їх опрацювати, інтерпретувати та адаптувати інформацію до завдань навчання, правильно та чітко використовувати графіки, схеми, діаграми, рисунки, оперативно діагностувати новий матеріал [1].

Ці вміння спрямовані на формування:

1. Наукового світогляду, морально-цінних установок, набуття професійних навичок, організації спільної творчої та професійної діяльності.
2. Прогностичних, сутність яких полягає в здатності викладача передбачати результат діяльності до того, як вона буде практично завершена.
3. Рефлексивних, які мають місце при здійсненні контролюючої та оцінної діяльності, спрямованої на викладача, осмислення його власних дій, аналізу та наслідків цих дій.
4. Комунікативних, що передбачає формування доцільних взаємовідносин із колегами та дорослими учнями, причому викладач повинен виступати активатором освітнього процесу, організувати його та управляти ним.
5. Перцептивних, що полягає в проникненні викладача у внутрішній світ дорослого учня, для чого необхідно знати його ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ідеали тощо.
6. Управлінських, до яких входять мотивація, прогнозування, постановка мети, планування, регулювання, координація, контроль, мотивація та забезпечення ресурсами та інше.

Так, взаємодія в процесі професійної підготовки дорослого учня повинна забезпечити для нього можливість, а саме:

- зіставити власні можливості та потреби з вимогами обраної спеціальності, а також дійти обґрунтованого висновку про свою здатність і послідовне прагнення опанувати її;
- освоїти основоположні засади професійної діяльності через опанування теоретичних та практичних основ, насамперед при моделюванні елементів професійної діяльності;
- отримати досвід продуктивного професійного спілкування з наставниками та однодумцями й переживання позитивних емоцій, пов'язаних із успішним вирішенням професійних завдань різного рівня, як власних, так і здійснених колегами;
- сформулювати маркери професійного саморозвитку та освоїти гідні засоби самовираження й самореалізації в його процесі.

Досліджуючи процеси розвитку освіти дорослих в Україні, потрібно також звернути увагу на вдосконалення форм організації освіти дорослих. Зокрема, досить ефективним є застосування індивідуальних та групових форм навчальної діяльності дорослих учнів. Так, організацію групових форм діяльності варто здійснювати за допомогою різноманітних інноваційних методів, серед яких семінари, тренінги, практикуми, ділові та рольові ігри, розбір практичних ситуацій, кейси. Разом з тим, для ефективного вирішення відповідних конкретних завдань доцільним являється застосування певних методів, які добре зарекомендували себе в подібних випадках. Досить часто та широко використовують метод «мозкової атаки», пошуку нестандартних рішень, різні

відеоперегляди й відеотренінги, навчальні комп'ютерні програми. Водночас, робота в парах і групові форми навчання, по-перше, сприяють створенню більш сприятливого середовища і, по-друге, забезпечують активний зворотний зв'язок між дорослими учасниками освітнього процесу, оскільки надають можливість здобувачу освіти передавати свої знання і вміння викладача-андрагога іншим.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що робота в парах є початковим етапом групової роботи. Зазвичай, дорослі слухачі не знайомі один з одним, мають досить невеликий досвід спільної навчальної діяльності або зовсім такого не мають. Тому робота в парах надає можливість не тільки виконати завдання, але й зняти можливе психологічне напруження в процесі взаємодії. Крім того, така робота потребує менше часу, ніж робота в групах із великою кількістю учасників.

Варто також зазначити, що процес організації освіти дорослих за допомогою визначених ефективних стилів взаємодії та форм спрямований на вирішення деяких проблем сучасної професійної освіти, а саме: скорочення часу навчання; підвищення якості освітніх послуг; об'єктивізації критеріїв оцінювання; орієнтацію навчання на конкретну особистість; навчання до відповідного результату замість традиційного за часом.

Така організація навчання дозволяє дорослій особистості в процесі навчання управляти своїм розвитком, сприяє тісній співпраці, створюючи зв'язки і налагоджуючи відносини здобувачів освіти. При цьому, викладач-андрагог не лише навчає, передаючи знання або формуючи вміння, його діяльність спрямована на формування таких умов, які надають слухачам можливість розвитку навичок і вмінь самостійного пошуку інформації, отримання потрібних знань, створення проєктів саморозвитку тощо. Тобто дорослі здобувачі освіти поступово стають активними учасниками навчального процесу, режим отримання інформації від викладача-андрагога переходить у режим саморозвитку, що є основою для формування успішного самостійного підвищення професійного рівня дорослими слухачами своїх сформованих компетентностей і після закінчення навчання.

Проведений аналіз показав, що на відміну від аудиторної роботи, де дорослі учні знаходяться під безпосереднім контролем викладачів, самостійна робота базується на багатьох внутрішніх чинниках. Унаслідок певної незалежності від зовнішніх впливів самостійна робота дозволяє дорослій людині реалізувати себе як суб'єкта саморозвитку. В той же час, проблема саморозвитку особистості, особливо усвідомлених його форм, привертала до себе увагу ще з античності, але предметом більш пильного аналізу вона стала переважно в другій половині ХХ століття. Саморозвиток варто розглядати як усвідомлений та керований особистістю процес, у результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, а також розкриття її індивідуальності. При цьому, процес саморозвитку не має меж, як не має меж і досконалість людини [7]. Крім цього, досягнувши певного рівня культури, людина ніби запускає маховик самості, у результаті чого починає дедалі активніше, а головне, дедалі результативніше спрацьовувати самопізнання, вона самовизначається, тобто актуалізує ті проблеми, що їй видаються найбільш цікавими, перспективними й особисто значущими. При цьому, вона більш ефективно управляє собою, прагне до творчої самореалізації в будь-яких видах діяльності [3].

Висновки. Таким чином, саморозвиток дорослої особистості передбачає здатність удосконалювати та розвивати свої особистісні та професійні якості, що виявляється в бажанні та спроможності постійно коригувати власне фахове зростання. Доросла людина, яка навчається, повинна вміти проєктувати та організовувати діяльність, яка пов'язана з саморозвитком, самовихованням та самоосвітою. Водночас, метою такого саморозвитку є реалізація внутрішніх потенцій дорослої людини та забезпечення конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. У зв'язку з цим самостійність являється важливим чинником професійного саморозвитку процесу навчання дорослої особистості. Власне, технологія процесу навчання є такою, що безпосередньо освітній процес не є інформуванням, а є діяльністю, під час якої дорослі учні набувають відповідного досвіду вирішення певних проблемних питань та ситуацій. Більше того, у процесі навчання передаються не тільки знання, а й відповідний тип мислення, а також комунікаційні особливості. Зокрема, учасники освіти дорослих переосмислюють набуті життєві цінності й пререходять до отримання нового рівня знань, понять, відповідних установок свідомості та поведінки. При цьому сам процес пізнання здійснюється в режимі безперервної зміни різних видів діяльності.

Література

1. Андрощук І. Фрейм, як спосіб візуалізації навчальної інформації. *Молодь і ринок*, 2011. с. 78-83.
2. Брандидура Ю. Професійна підготовка фахівців з політології: досвід Англії та Уельсу: монографія. Львів: ВД: Панорама. 2018. 152 с.
3. Коваленко С. М., Ключко Л. І. Особливості сучасних реформ щодо регулювання освіти дорослих в Англії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 2015. С. 404-413.
4. Мельник Ю. С. Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної психології. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 33, 2016. С. 365-375.

5. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. К., 2009. 410 с.
6. Conaway W. *Andragogy: Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All Ages*: Dissert. for the Degree of Doctor of Philosophy. Walden University, 2009. 145 p.
7. Davies D. *Managing change through curriculum innovation (building a Network of Learning: beyond the boundary)*: Dissert. ...for the Degree of Doctor of Philosophy. Middlesex University, 1999. 488 p.
8. Jarvis P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge, XV. 1995. 302 p.
9. Medel-Aconuevo C. *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. UNESCO Institute for Education. 2001. URL: <http://www.unesco.org/education/uie/publications/uiestud28.shtml>.

References

1. Androshchuk, I. (2011). Freim, yak sposib vizualizatsii navchalnoi informatsii. Molod i rynek. [Frame as a way of visualizing educational information]. 6. 78-83 [in Ukrainian].
2. Brandybura, Yu. (2018). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z politolohii: dosvid Anhlii ta Uelsu. [Professional preparation of specialists in political science: experience of England and Wales]. Lviv [in Ukrainian].
3. Kovalenko, S. M., & Klochko, L. I. (2015). Osoblyvosti suchasnykh reform shchodo rehulivannia osvity doroslykh v Anhlii. [Features of modern reforms in relation to adjusting of adult education in England] [In Ukrainian].
4. Melnyk, Yu. S. (2016). Poniattia osobystisnoho samorozvytku v kontseptualnomu poli suchasnoi psykholohii [Concept of personal self-development in conceptual field of modern psychology]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka*, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 33, 365–375. [in Ukrainian].
5. Ohienko, O. I. Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandinavskykh krainakh [Trends in the development of adult education in Scandinavian countries] (druga polovyna XX stolittia): dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.01. K., 2009. 410 p. [in Ukrainian].
6. Conaway, W. (2009). *Androhohika Odyn Rozmir Vidpovidaie Vsomu? Vychennia, shchob Vyznachyty Zastosovnist Pryntsypiv Androhohiky do Doroslykh Uchniv Vsoho*. [Andragogy Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All]. [in English].
7. Davies, D. (1999). *Kerivna zmiana cherez novovvedennia (uchbovoho planu, budivelne Merezhu navchannia)*. [Managing change through curriculum innovation (building a Network of Learning: beyond the boundary)]. [in English].
8. Jarvis, P. (1995). *Osvita doroslykh*. [Adult and Continuing Education]. London. [in English].
9. Medel-Aconuevo, C. (2001). *Navchannia vprodovzh zhyttia u 21-mu Stolitti*. [Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century]. [in English].

ЛЮБОВ МИХАЙЛЕНКО

<https://orcid.org/0000-0001-5051-5561>

mikhailenkolf@gmail.com

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри алгебри і методики навчання
математики

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського,

вул. Острозького, 32, Вінниця

ІРИНА ШКІЛЬНЮК

irinka-2@ukr.net

заступник директора з навчально-виховної роботи

Скоморошківський ліцей

вул. Шляхова, 4, с. Скоморошки, Вінницька область

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА УЧНІВ І ЇХНІХ БАТЬКІВ ЯК ОСНОВА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано доцільність запровадження педагогіки партнерства учнів та їхніх батьків у вивченні математики не тільки в початковій школі, а й в основній та профільній школах. На основі ґрунтовного аналізу наукових праць українських дослідників щодо організації партнерської взаємодії учнів та їхніх батьків у вивченні математики, на основі зарубіжного досвіду впровадження партнерської взаємодії учнів та їхніх батьків у вивченні математики наведені конкретні приклади організації партнерської взаємодії учнів та їхніх батьків у вивченні математики для окремих вікових категорій дітей.

Ключові слова: педагогіка партнерства учнів та їх батьків; навчання математики; розумове виховання учнів.

LIUBOV MYKHAILENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Algebra and Mathematics

Teaching Methods

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical

University

Ostrozhsko str. 32, Vinnitsia

IRYNA SHKILNIUK

Deputy director for educational work

Leceum of Skomoroshky

Shlyakhova str. 4, Skomoroshky

PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF STUDENTS AND THEIR PARENTS AS THE BASIS OF MENTAL EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS

The article substantiates the expediency of introducing the pedagogy of partnership between students and their parents in the study of mathematics not only in primary school, but also in basic and specialized schools and reveals the potential of partnership interaction of students and their parents in the study of mathematics for the mental education of schoolchildren. To reveal the potential of the pedagogy of the partnership of students and their parents in the study of mathematics for the mental education of schoolchildren, we analyzed the theoretical explorations of Ukrainian scientists regarding the organization of partnership interaction of students and their parents; found out the foreign experience of partnership interaction of students and their parents in the study of mathematics; in the process of surveying parents, the attitude and readiness of schoolchildren's parents for partnership cooperation in the education of mathematics students was found out. We believe that parents can support their children in learning mathematics by taking an interest in what their children are learning and discovering with their children how what they learn in class can be applied to everyday contexts. Mathematics is everywhere, and parents can help their children make connections between what they learn at school and everyday experiences at home and in the community, such as cooking at home, shopping at the store and managing household finances. Parents can also engage their children in other ways – like enjoying math puzzles and games, etc. To ensure effective partnership between students and their parents in learning mathematics, it is important to: develop a positive attitude towards mathematics in parents, which is an important way of involving parents in cooperation; to create a home educational environment aimed at enriching students' mathematical experience, which will contribute to the mental education of students; to offer parents possible tools and ways of organizing partnership between students and their parents in learning mathematics.

Key words: pedagogy of partnership of students and their parents; teaching mathematics; mental education of students.

Нині в Україні здійснюється системна трансформація якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих. Удосконалюються зміст, методи, форми і засоби освіти. Одним із пріоритетних напрямів реформування визначено впровадження педагогіки партнерства, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. У законі України «Про повну загальну середню освіту» [9] вказано, що педагогічні працівники зобов'язані дотримуватися принципів педагогіки партнерства у відносинах з учнями та їхніми батьками. Педагогіка

партнерства – це сучасний підхід до навчання, що базується на взаємовідносинах між учнями, вчителями та їхніми батьками, заснованих на взаємодопомозі, довірі та співпраці. Цей підхід передбачає активну участь учнів та їхніх батьків у процесі навчання та спільне прийняття рішень, що стосуються навчального процесу. Педагогіка партнерства допомагає створити позитивну та підтримуючу атмосферу в навчальному середовищі, що допомагає учням досягати своїх цілей та розвиватися як особистості. Очевидною стає потреба реалізації педагогіки партнерства у навчанні учнів математики від початкової до профільної школи.

Педагогіка партнерства ґрунтується на принципах поваги до особистості; доброзичливості та позитивного ставлення; довіри у відносинах; діалогу – взаємодії – взаємоповаги; розподіленому лідерстві (проактивність, право вибору та відповідальність за нього); соціального партнерства (рівності сторін, добровільності прийняття зобов'язань, обов'язковості виконання домовленостей) [8].

Розумове виховання учнів визначають як цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей, мислення, формування світогляду школярів. Мета розумового виховання – забезпечення засвоєння учнями основ наук, розвиток їх пізнавальних здібностей і формування на цій основі наукового світогляду. Його зміст – система фактів, понять, положень з усіх галузей науки, культури і техніки; способи мисленнєвої діяльності, певні якості особистості дитини [12].

Ідея співпраці вчителів, дітей та їхніх батьків не є новою. В.О. Сухомлинський писав, що за розумове виховання дитини відповідає не тільки школа, дуже багато може і повинна зробити сім'я для того, щоб наше спільне дітище було розумним, мудрим, таким, що тонко розуміє і глибоко відчуває [11, с.534]. Питання партнерської взаємодії вчителів, дітей та їхніх батьків набуло нової актуальності під час реформування середньої освіти: «В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учителю має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини» [5]. Колектив авторів навчально-методичного посібника «Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи» [7] наголошують про зміну парадигми «освіта навчання» на парадигму «освіта становлення особистості», а саме на створення індивідуальної траєкторії розвитку учня. Тому вчитель у своїй діяльності, готуючись до занять, має готувати навчальні завдання, які базувалися б на принципах свободи творчості та професійного розвитку учня. А батьки, зі свого боку, мають створити всі умови для позитивної вмотивованості дітей до навчання в закладі освіти.

У закордонних публікаціях також виокремлюють проблему партнерських стосунків при вивченні математики. Дослідники у галузі дидактики математики Z. Cao, A. Bishop, H. Forgasz у статті [1] досліджували батьківський вплив на навчання математики у Китаї та Австралії. Було виявлено, що учні 6-9 класів в Китаї сприймали сильніше заохочення батьків, у яких вищі очікування щодо освіти, ніж учнів у Австралії. У статті обговорені можливі причини подібності та відмінності між різними групами учнів. Відповідно до Grolnick і Slowiaczek [2] визначають три аспекти участі батьків: когнітивний, поведінковий та особиста участь. У дослідженні R. Papaoua [4] щодо залучення батьків до навчання дітей математики до та під час періоду COVID-19, результати показали, що батьки, особливо в початковій школі, мали бажання підтримувати навчання своїх дітей у різних процесах викладання та навчання; однак, вони потребували навчання, щоб отримати відповідні знання, відповідний досвід, позитивні переконання та переконання в самоефективності.

У методичних рекомендаціях для ірландських вчителів математики початкової школи звертається увага на важливість спілкування вчителя з батьками про правильну термінологію та методи, якими користуються діти на уроках математики. Рекомендується пропонувати учням домашні завдання, які є реалістичними, практичними та актуальними. Відзначається, що спілкування між вчителями та батьками щодо змісту програми з математики та методів, що використовуються, є важливим. Батьки можуть допомогти своїм дітям неформально, заохочуючи до правильного використання математичної мови та використання чисел, оцінок і розумових стратегій у повсякденному житті. Наголошується важливість для маленьких дітей ігор і досліджень, наприклад, з піском, водою, цеглинками або кубиками. Батьки можуть допомогти вчителю зрозуміти ставлення дитини до математики та її вивчення [3].

Навчальна програма з математики у Канаді базується на сучасних дослідженнях методів навчання та підходів до навчання. Розробка навчальної програми також передбачає поглиблені консультації з широким колом осіб та організацій, таких як вчителі, учні, батьки, експерти з математики, зацікавлені сторони в галузі освіти та партнери з корінного населення. Навчальна програма перевіряється науковцями та іншими експертами перед випуском. Окремим додатком до програми є посібник для батьків, у якому розповідається що таке навчальна програма, які навички будуть розвиватися в їхніх дітей та як можуть батьки допомогти своїй дитині вивчити математику.

Українські вчителі початкової школи мають достатній досвід в організації партнерської взаємодії між вчителем, учнями та їхніми батьками. З методичних розробок, що є у відкритому доступі, для основної та старшої школи, більшість зосереджена на партнерській взаємодії між учителем й учнями в навчанні математики та співпраці учнів на уроках. У нашому дослідженні ми

зосередились на проблемі організації партнерської взаємодії між учнями та їхніми батьками в процесі вивчення математики, оскільки вона може позитивно вплинути на навчання учнів математики, сприяючи розвитку в учнів не тільки математичних навичок, а й різноманітних соціальних та особистісних якостей. Партнерська взаємодія між учнями та їх батьками може бути корисною у вивченні математики, оскільки сприяє:

- підвищенню мотивації: батьки можуть бути сильним джерелом мотивації для своїх дітей, створюючи позитивне ставлення до математики та пошуку можливостей для їхнього заохочення;
- підтримці школярів у навчанні: батьки можуть допомогти своїм дітям зі сприйняттям математичного матеріалу та допомогти вирішити проблеми, з якими учень може зіткнутися;
- налагодженню взаємодії з учителем: батьки можуть бути важливим посередником між учителем та учнем, вносячи корисні пропозиції та допомагаючи учням у вирішенні проблем;
- підвищенню самооцінки: батьки можуть допомогти своїм дітям зрозуміти їхні міцні та слабкі сторони в навчанні математики та підвищити їхню самооцінку;
- розвитку критичного мислення: батьки можуть стимулювати своїх дітей до розвитку критичного мислення, допомагаючи їм вирішувати складні завдання та проблеми;
- створенню позитивної атмосфери: батьки можуть створити позитивну атмосферу для навчання математики вдома, де учень відчувається підтриманим та стимульованим до розвитку своїх математичних здібностей;
- розвитку комунікативних навичок: партнерська взаємодія з батьками може допомогти учням розвивати комунікативні навички та навички співпраці, що може стати корисним у майбутньому житті.

Метою статті є розкриття потенціалу партнерської взаємодії учнів та їхніх батьків у вивченні математики для розумового виховання школярів.

Для розкриття потенціалу педагогіки партнерства учнів та їх батьків у вивченні математики для розумового виховання школярів, ми проаналізували теоретичні розвідки українських науковців щодо організації партнерської взаємодії учнів та їх батьків; з'ясували зарубіжний досвід партнерської взаємодії учнів та їхніх батьків у вивченні математики; у процесі опитування батьків з'ясували ставлення та готовність батьків школярів до партнерства у навчанні учнів математики.

Батьки є зразком для своїх дітей. Для шкіл і батьків важливо працювати разом, щоб переконатися, що дім і школа створюють взаємопідтримуючу основу для математичної освіти дитини. У дослідженнях [1; 2; 4] повідомляють про позитивні результати участі батьків у навчанні учнів математики. Ми провели онлайн-опитування 73 батьків, які є татами /матерями 34 учнів / учениць початкової школи, 16 учнів / учениць 5-6 класів, 21 учня / учениці 7-9 класів, 13 учнів / учениць профільної школи. 52% опитаних батьків вважають, що математична освіта потрібна для загального розвитку дитини, 35% опитаних вважають, що математична освіта потрібна для успішної кар'єри дитини, 10% думають, що математику потрібно вивчати дитині, щоб отримати свідоцтво про загальну середню освіту і 3% батьків старшокласників переконані, що вивчення математики це даремна трата часу. На питання «Чи готові Ви регулярно показувати власним прикладом своїм дітям практичне застосування математики?» 81% батьків відповіло «так». На питання «Чи готові Ви показувати власним прикладом своїм дітям практичне застосування математики, за умови, що вчитель математики Вам буде допомагати, консультувати, запропонує конкретні приклади, надасть посилення, де Ви зможете дізнатися більше або разом з дітьми насолодитися математичними заняттями, тощо? Відповіли ствердно тільки 66% учасників опитування. 58% опитаних батьків відповіли ствердно на обидва питання, це в основному батьки учнів початкової школи та батьки учнів 5-6 класів. Батьки, які не готові користуватись підтримкою вчителя математики але самостійно вони готові і показують своїм дітям присутність математики у побуті, це переважно батьки учнів 7-9 класів та батьки старшокласників, таких батьків 21%. Із 19 % батьків, що дали відповідь «ні» на питання «Чи готові Ви регулярно показувати власним прикладом своїм дітям практичне застосування математики?», 16% погодились показувати власним прикладом своїм дітям практичне застосування математики з підтримкою учителя математики.

Детальний аналіз науково-методичної літератури та результатів опитування дозволяє сформулювати наступні положення, які визначили спосіб і послідовність розв'язання конкретного наукового завдання.

1. Формування і розвиток у батьків позитивного ставлення до математики, є важливим способом залучення батьків до співпраці. Батьки є невід'ємною частиною взаємодії їхніх дітей із математикою, формування їхнього досвіду та розумового виховання. Демонструючи позитивне ставлення до математики, позитивно та часто говорячи про математику, батьки можуть показати своїм дітям, що математика цікава й важлива. Батьки можуть заохочувати своїх дітей виховувати наполегливість під час розв'язування задач, визнавати труднощі, вірити, що їх діти можуть досягти успіхів у вивченні математики, а також розвивати власну впевненість дитини та почуття ідентичності як тих, хто вивчає математику. Батьки можуть підтримати своїх дітей у вивченні математики, виявляючи інтерес до того,

що вивчають їхні діти, і відкриваючи разом із дітьми, як те, що вивчають на уроці, можна застосувати до повсякденного контексту. Математика є скрізь, і батьки можуть допомогти своїм дітям встановити зв'язок між тим, що вони вивчають у школі, і повсякденним досвідом удома та в суспільстві, таким як приготування їжі вдома, покупки в магазині та управління домашніми фінансами. Батьки можуть залучити своїх дітей до приготування їжі вдома, попросивши їх відміряти інгредієнти та подвоїти чи зменшити удвічі рецепт. Вони можуть залучити своїх дітей до прийняття рішень у продуктовому магазині, попросивши їх з'ясувати, яка пропозиція є кращою, і оцінити загальну вартість товарів у кошику перед тим, як йти до каси. Батьки також можуть залучити своїх дітей іншими способами – наприклад, насолоджуватися математичними головоломками та іграми тощо.

Школи пропонують батькам різноманітні можливості дізнатися більше про те, як підтримати своїх дітей: наприклад, у школі можуть проводитися заходи, пов'язані з математикою (наприклад, сімейні вечори математики); вчителі можуть надавати інформаційні бюлетені або спілкуватися з батьками через програми або соціальні мережі; веб-сайти шкіл можуть надавати корисні поради щодо того, як батьки можуть залучити свою дитину до вивчення математики поза школою, і навіть можуть надавати посилання, де вони можуть дізнатися більше або разом насолодитися математичними заняттями. Важливо, щоб ці підказки, поради не були тягарем і приводом для стресу для працюючих батьків. Наприклад, коли починають учні вивчати новий розділ з математики, батькам у зручний для них спосіб повідомляють інформацію про те де використовуються знання із цієї теми. Якщо батькам потрібна додаткова інформація про те, чого навчаються їхні діти, і як підтримати успіх своїх дітей у математиці, вчителі готові надати інформацію й ресурси та відповісти на запитання.

2. Створення домашнього освітнього середовища, спрямованого на збагачення математичного досвіду учнів сприятиме розумову вихованню учнів. Особиста участь батьків, а саме: спілкування батьків з дітьми про математику, демонстрація прикладного застосування математики в реальному світі, можуть підтримати дитину в навчанні математики, зробивши навчання цікавим і ефективним. Вони можуть допомогти своїм дітям установити зв'язок між тим, що вони вивчають у школі, і повсякденним досвідом удома та в громаді. Наприклад, батьки можуть використовувати:

- Математичні ігри – математичні головоломки або настільні ігри можуть показати, що математика – це цікаво і весело. Математичні ігри вимагають мислити методом проб і помилок, покращують навички обчислення та логічного мислення й спонукають до дискусії.

- Математичні онлайн ігри – якщо дитині подобається користуватися технологіями, потрібно разом з нею пограти навчальні онлайн-ігри тощо.

- Математичні вміння й навички в продуктовому магазині – можна поговорити з дитиною про те, як зважувати продукти на вагах або як оцінити загальну суму рахунку, коли ви наповнюєте кошик.

- Математичні вміння й навички у фінансах – для складання сімейного бюджету разом або плану заощаджень для покупки бажаного, визначення доступного плану мобільного зв'язку тощо.

- Математичні вміння й навички на кухні – для приготування їжі разом з дитиною, на кухні є багато чудових можливостей для застосування математики, наприклад, вимірювання інгредієнтів.

3. Залучення батьків до регулярної спільної діяльності з дітьми у вивченні математики потребує ретельної підготовки вчителів та батьків. Залежно від класу, у якому навчається дитина, батьки можуть підтримати її у вивченні математики вдома, різними способами. Важливо постійно аналізувати ефективність співпраці та за потреби здійснювати коригування в партнерських відношеннях. Наприклад:

1-4 класи. Діти початкових класів, як правило, здатні висловлювати думки як усно так і письмово, допитливі, творчі, здатні у груповій взаємодії до аргументування власної позиції, керувати власними емоціями, здатні до розв'язання проблемних завдань. Більшість дітей початкових класів: люблять математику; починають встановлювати зв'язки між шкільною математикою та навколишнім світом; схильні швидко обчислювати; люблять часто змінювати діяльність і завдання [10]. Щоб підтримати вивчення математики вдома, батьки можуть: використовувати та говорити про математичні інструменти, які є у дома, такі як термометри, годинники, мірні чашки, мірні стрічки, монети тощо; попросити дитину навчити батьків виконувати домашні завдання; грати разом у математичні ігри (включаючи ті, що передбачають використання технологій), розв'язувати математичні головоломки, ребуси тощо. Також батьки мають бути позитивними, якщо дитина робить помилку, адже це можливість навчитися.

5-6 класи. Діти цього віку, як правило, набувають незалежності потребують поваги і самостійності, серйозного та довірливого ставлення до них з боку дорослих, їх розвиток вимагає терпіння, обережності, діалогового навчання, створення ситуацій, у яких молодші підлітки навчаються урахувати різні точки зору. У цих класах діти починають розвивати інтереси та хобі. Розвиваються рефлексивні уміння учнів дивитися на себе «з боку», формувати навички самоконтролю та самооцінки, можуть порівнювати себе з однолітками і можуть усвідомлювати свої академічні, соціальні та спортивні здібності. Більшість дітей цієї вікової категорії люблять

навчатися, розмовляти, пробують аргументувати. У 5-6 класах основною змістовою лінією є числа і дії над ними, також продовжується ознайомлення із основними геометричними фігурами та їх величинами, саме у курсі 5-6 класів вивчаються відсотки.

Щоб підтримати вивчення математики вдома, батьки можуть: схвалювати зусилля дитини та заохочувати її до нових математичних експериментів; попросити дитину показати, що вона дізналася, або пояснити як розв'язати текстову задачу; заохочувати дитину робити перевірку, щоб можна було переконатися у правильності отриманих результатів та/або вчитися на помилках. Залучити дитину до створення сімейного бюджету, щоб допомогти їй розпоряджатися із власними грошовими коштами; до планування відпочинку чи подорожі на вихідні тощо. Разом із дитиною розв'язувати математичні головоломки, логічні задачі, грати разом у математичні та логічні ігри (включаючи ті, що передбачають використання технологій), читати книжки на математичну тематику (наприклад, про сучасні досягнення математиків або цікаві історичні відомості). Варто пам'ятати, що перш ніж діти зацікавляться математикою, вони повинні почуватися з нею комфортно. Перш, ніж вони зможуть почуватися комфортно, вони повинні повірити, що зможуть досягти успіху.

7-9 класи. Діти в середніх класах, прагнуть виражати свою індивідуальність і незалежність, хочуть відповідати навколишньому співтовариству, бажають розвивати міцну дружбу та тісні стосунки один з одним. Багато дітей цього віку починають думати про майбутнє, мають більшу концентрацію уваги, ніж раніше, і здатні до високого рівня абстрактного мислення, готові аргументувати, доводити. У 7-9 класах починають вивчати систематичний курс алгебри та систематичний курс планіметрії. Щоб підтримати вивчення математики вдома, батьки можуть: допомогти дитині дивитися в майбутнє і ставити цілі; заохочувати дитину вірити, що успіх є результатом зусиль, рішучості та навчання на помилках; підтримати дитину відвідувати додаткові курси з математики, природничих наук, курси STEM тощо. Можна попросити дитину навчити користуватися математичним програмним забезпеченням, яким вони користуються в школі та яке ліцензовано для використання учнями вдома; показати дитині, наскільки математика важлива в повсякденному житті, наприклад, для визначення доступного плану мобільного зв'язку, заповнення платіжок за комунальні послуги; разом переглянути останню спортивну статистику; власним прикладом вчити свідомо та критично сприймати інформацію подану у рекламі, на телебаченні; спільно виконувати проєктне завдання з математики тощо.

10-11 класи. Молодь цього віку прагне до автономії, емоційної і ціннісної самостійності, до незалежності, самоповаги, також значущими для них є взаємини з окремими друзями різної статі. У юнацькому віці розвивається рефлексія, пізнавальний інтерес, відбувається вибір майбутньої трудової діяльності. У цьому віці розвиток навчальної діяльності йде в контексті визначених базових навчальних дисциплін (наприклад, ті що цікаві або/та ті що потрібні для вступу у ЗВО) і відповідно, узаємодія з окремими вчителями, які виступають у ролі фахівців-консультантів. Аргументами на користь вивчення математики можуть бути: 1) Математика має міжпредметний зміст і широко використовуються при вивченні багатьох інших предметів. Якщо дитина має належні математичні знання, це може допомогти їй з легкістю засвоїти нові концепції та підвищити її успішність в школі. 2) Вивчення математики передбачає розвиток критичного мислення та аналітичних навичок, що можуть бути корисними у багатьох аспектах їхнього життя. Вони зможуть логічно мислити, аргументувати свої думки та приймати обґрунтовані рішення. 3) Вивчення математики сприяє розумовому вихованню, розвитку мислення та пам'яті, зокрема, формуються вміння уважно слухати, аналізувати та розв'язувати складні завдання. 4) Більшість популярних серед молоді професій потребують математичних знань. Молодь, яка має якісну математичну освіту, має більше можливостей для успішної кар'єри в різних галузях, таких як інженерія, наука, технології та фінанси.

Щоб підтримати вивчення математики вдома, батьки можуть: допомогти дитині визначитися із майбутньою професією, із вибором майбутнього навчального закладу; заохочувати дитину вірити, що успіх є результатом зусиль, рішучості та навчання на помилках; порекомендувати відвідувати додаткові курси з математики або роботу з репетитором, якщо є така потреба в дитини.

Отже, якісна математична освіта може мати багато позитивних наслідків для дитини, які можуть вплинути на різні аспекти її життя. Вона може допомогти дітям розвивати критичне мислення, підготуватися до майбутньої кар'єри, покращити розвиток мозку, навчитися управляти бюджетом та розвивати творчість. Для забезпечення ефективної партнерської взаємодії учнів та їх батьків у вивченні математики важливо: розвивати в батьків позитивне ставлення до математики, що є важливим способом залучення батьків до співпраці; створити домашнє освітнє середовище, спрямоване на збагачення математичного досвіду учнів яке сприятиме розумову вихованню учнів; запропонувати батькам можливі інструменти та способи організації партнерської взаємодії учнів та їхніх батьків у вивченні математики.

До подальших досліджень можна віднести формування в учнів потреби самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення у процесі вивчення математики.

Література

1. Cao Z., Bishop A., Forgasz H. Perceived Parental Influence on Mathematics Learning: A Comparison Among Students in China and Australia. *Educational Studies in Mathematics*. 2006. Vol. 64, no. 1. P. 85–106. URL: <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9033-5> (date of access: 03.02.2023).
2. Huang F, Huang Z, Li Z, Zhang M. Relationship between Parental Involvement and Mathematics Achievement of Chinese Early Adolescents: Multiple Mediating Roles of Mental Health and Mathematics Self-Efficacy. *Int J Environ Res Public Health*. 2021 Sep 10;18(18):9565. doi: 10.3390/ijerph18189565.
3. Mathematics Teacher Guidelines. Вид. офіц. URL: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/f4374e02-b6bd-4028-8e46-b2ba158c44e6/PSECO2-Maths_Guidelines.pdf.
4. Panaoura, R. Parental Involvement in Children's Mathematics Learning Before and During the Period of the COVID-19. *Social Education Research*. 2020. P. 65–74. URL: <https://doi.org/10.37256/ser.212021547> (date of access: 03.02.2023).
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 14.12.2016 № 988-р. Вид. офіц. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>.
6. Михайленко Л. Теорія та практика формування методичної компетентності вчителя математики в умовах партнерства педагогічного університету та школи : монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2020. 420 с.
7. Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. / Т. М. Бабко та ін. Київ : Вид. дім «Освіта», 2020. 208 с. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraytsivnykiv/Metod-Babko.pdf>.
8. Нова українська школа: путівник для вчителя 5–6 класів : навч.-метод. посіб. / ред. А. Л. Черній ; відп за вип. В. М. Салтишева. Рівне : РОІППО, 2022. 168 с.
9. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX : станом на 1 лип. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 03.03.2023).
10. Результати дослідження наскрізних умінь учнів початкової школи. mon.gov.ua. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/2021/Monitorynh/Rezultaty%20doslidzhennya%20naskriznykh%20umin%20uchniv%20pochatkovoyi%20shkoly_26_02.pdf.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 2. 670 с.
12. Ялліна В. Л. Поняття розумового виховання у психолого-педагогічній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2012. (27 (80)). 431–435.

References

1. Cao, Z., Bishop, A. & Forgasz, H. Perceived Parental Influence on Mathematics Learning: A Comparison Among Students in China and Australia. *Educ Stud Math* 64, 85–106 (2007). <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9033-5> <https://rd.springer.com/article/10.1007/s10649-006-9033-5>
2. Huang F, Huang Z, Li Z, Zhang M. Relationship between Parental Involvement and Mathematics Achievement of Chinese Early Adolescents: Multiple Mediating Roles of Mental Health and Mathematics Self-Efficacy. *Int J Environ Res Public Health*. 2021 Sep 10;18(18):9565. doi: 10.3390/ijerph18189565.
3. Mathematics Teacher Guidelines. (n.d.). https://www.curriculumonline.ie/getmedia/f4374e02-b6bd-4028-8e46-b2ba158c44e6/PSECO2-Maths_Guidelines.pdf
4. Rita Panaoura. (2020). Parental Involvement in Children's Mathematics Learning Before and During the Period of the COVID-19. *Social Education Research*, 2(1), 65–74. <https://doi.org/10.37256/ser.212021547>
5. Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [The concept of implementation of state policy in the field of general secondary education reform "New Ukrainian School" for the period until 2029] vid 14.12.2016 № 988-r. Vyd. ofits. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>.
6. Mykhailenko L. Teoriia ta praktyka formuvannia metodychnoi kompetentnosti vchytelia matematyky v umovakh partnerstva pedahohichnoho universytetu ta shkoly : monohrafiia. [Theory and practice of formation of methodical competence of the teacher of mathematics in the conditions of partnership of pedagogical university and school: monograph] Vinnytsia : TVORY, 2020. 420 s.
7. Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia vzaiemodii z batkamy uchniv pochatkovoii shkoly: [New Ukrainian school: organization of interaction with parents of primary school students] navch.-metod. posib. / T. M. Babko ta in. Kyiv : Vyd. dim «Osvita», 2020. 208 s. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraytsivnykiv/Metod-Babko.pdf>.
8. Nova ukrainska shkola: putivnyk dlia vchytelia 5–6 klasiv [New Ukrainian school: a guide for teachers of grades 5–6]: navch.-metod. posib. / red. A. L. Chernii ; vidp za vyp. V. M. Saltysheva. Rivne : ROIPPO, 2022. 168 s.
9. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu : Zakon Ukrainy [On comprehensive general secondary education: Law of Ukraine] vid 16.01.2020 r. № 463-IX : stanom na 1 lyp. 2022 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (data zvernennia: 03.03.2023).
10. Rezultaty doslidzhennia naskriznykh umin uchniv pochatkovoii shkoly. [The results of the research of comprehensive abilities of primary school students] mon.gov.ua. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/2021/Monitorynh/Rezultaty%20doslidzhennya%20naskriznykh%20umin%20uchniv%20pochatkovoyi%20shkoly_26_02.pdf.
11. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory [Selected works]. Kyiv: Rad. shk., 1976. T.2. 670 s.
12. Yallina, V. L. Poniattia rozumovoho vykhovannia u psykholoho-pedahohichnii literaturi. [The concept of intellectual education in psychological and pedagogical literature] *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii ta zahalnoosvitnii shkolakh*. 2012. (27 (80)). 431–435.

УДК 373.017.4-057.874

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-38-43>

ОЛЕНА СТОЛЯРЕНКО

<https://orcid.org/0000-0002-1899-8089>

olena-best@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОКСАНА СТОЛЯРЕНКО

<https://orcid.org/0000-0001-7080-0626>

oksanny-81@ukr.net

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету
Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

ОЛЬГА МОСКОВЧУК

<https://orcid.org/0000-0003-4568-1607>

moscovchuk_olia@ukr.net

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЕКОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ВИХОВАННЯ СУБ'ЄКТИВНИХ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ УЧНІВ У РУСЛІ ГЛОБАЛЬНИХ ГУМАНІСТИЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Стаття присвячена вкрай важливій проблемі сучасності – вихованню ціннісного ставлення до людини і середовища її існування в руслі глобальних екологічних і гуманістичних тенденцій. Першоосновою в цьому процесі є формування у школярів суб'єктивних ціннісних ставлень. Мета дослідницької роботи полягала в їх науковому психолого-педагогічному обґрунтуванні та експериментальному дослідженні. З допомогою використання теоретичних та емпіричних методів доведені теоретико-методичні основи виховання в учнів суб'єктивних ціннісних ставлень до середовища існування (соціального і природного) і до самих себе. Це стало основою інноваційного підходу до визначення мети та змісту виховання гуманної особистості, формування екологічного світогляду. Аналіз результатів дослідження дав змогу визначити такі основні напрями формування суб'єктивного ціннісного ставлення особистості до людини і свого оточення: перший – це побудова перцептивного образу об'єкта уваги (перцептивний напрям); другий – формування особистісного, а далі і ціннісного ставлення до того чи іншого об'єкта на основі здобутої і опрацьованої в подальшому інформації (когнітивний напрям); третім є формування суб'єктивного ціннісного ставлення у процесі взаємодії, безпосередньої практичної діяльності (діяльнісний напрям).

Ключові слова: суб'єктивне ціннісне ставлення особистості, ціннісне ставлення до людини, гуманізація освіти, екологічна парадигма, глобальні проблеми людства.

OLENA STOLIARENKO

Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhskoho str., 32, Vinnytsia

OKSANA STOLIARENKO

Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vinnytsia National Technical University
Khmelnyske shosse, 95, Vinnytsia

OLGA MOSKOVCHUK

Doctor of Philosophy, Assistant of the Department of the Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozhskoho str., 32, Vinnytsia

ENVIRONMENTAL PARADIGM OF THE STUDENTS' OWN VALUES BASED ATTITUDES SHAPING IN TERMS OF GLOBAL HUMANISTIC TRENDS

The article is devoted to one of the most urgent modern problems – the shaping of a values based attitude to a person and his environment in terms of global environmental and humanistic trends. The forming of the students' own values based attitudes is supposed to play an important role in this process. The purpose of the research is to prove it both on theoretical and practical levels. Empirical and experimental study revealed theoretical and methodological principles of the students' own values based attitudes to themselves and their environment (social and natural) shaping. Humanization of educational process, as the leading factor of its development, and secondary schools reforming in the 21st century as well, promoted the use of knowledge about a person to define innovative approaches of determining the purpose and content of a humane personality shaping, ecological mind forming in order to apply humanistic models to educational technologies. The findings of this study identified the stages of the person's own attitude shaping, namely: the first – accumulation of elementary experience and knowledge in the course of interaction, awareness of the role of one's own "Self" in this process; the second – understanding the character of one's own needs; the third is defining the objects and events which may satisfy personal needs; the fourth

– revealing the interconnections between objects and personal needs and possible ways of their satisfaction; the fifth is the analysis of the results of one's own activity and the determination of perspectives of interaction with another objects and the formation of values based attitudes. Therefore, we define the notion of "the person's own attitude" as a set of processes and actions aimed at the person's understanding of the meaning and character of the relationships between his own needs and those of others, which play an important role in the process of psychological and pedagogical interaction in the person's moral behavior and humanistic activity shaping process. As a result, it must provide the person's understanding that his "subjective life space" should not cross the borders of the objective one, his behavior and activity being subjected to moral norms and humanistic principles. In the course of investigation, a schematic micro-model of shaping a personal values based attitude to a person as a part of nature was developed. The findings of this study identified the main directions of shaping the subjective values based attitude towards a person and his environment: the first is the construction of a perceptual image of the object of attention (perceptual direction); the second is the formation of a personal, and later, a values based attitude towards this or that object based on the information obtained and processed (cognitive direction); the third is the formation of a subjective values based attitude in the process of interaction and independent activity (activity based direction). The study helped us to understand the meaning of this phenomenon and apply knowledge to environmental and humanistic education of young people.

Key words: a personal values based attitude of an individual, a values based attitude towards a person, humanization of education, environmental paradigm, global problems of humanity.

Становлення української державності, розбудова громадянського суспільства, інтеграція в світове співтовариство, визнання глобальних проблем передбачають орієнтацію на Людину, її духовну і екологічну культуру. А це визначає основні напрями модернізації освітнього процесу в руслі гуманістичних тенденцій, провідним серед яких є виховання у дітей і молоді ціннісного ставлення до людини, формування гуманістичного світогляду з метою забезпечення гідних і безпечних умов для життя, повноцінного розвитку й самореалізації особистості у майбутньому.

Високий рівень духовної культури – один із гарантів розвитку цивілізації, він залежить від гармонійного ставлення людини до свого соціального оточення, до самої себе як часточки природи, до середовища існування.

Нерозумні дії людини загострюють глобальні проблеми сучасності. Вони складають цілісну систему і є діалектично взаємозалежними. В цій єдності і взаємодії полягає їхня соціальна природа. Саме це робить їх важливим компонентом усіх проєкцій у майбутнє людської цивілізації і самої людини. Це актуалізує дослідження обраної проблеми.

Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законами України про освіту («Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про освіту»), Національною доктриною розвитку освіти, Концепціями національного, громадянського виховання і позашкільної освіти, програмою «Основні орієнтири виховання учнів 1–11-х класів закладів освіти України», дослідженнях НАПН України (І. Бех, С. Гончаренко, В. Кремень, О. Сухомлинська) визначено, що центром діяльності закладу освіти є дитина, а метою – виховання і нарощення творчого потенціалу, соціальної активності гуманістично спрямованої особистості, формування системи її ціннісних ставлень і орієнтацій, що базуються на визнанні пріоритету вільного розвитку особистості, непересічної цінності людини і збереження середовища її існування.

Проблеми гуманізації школи досліджували: І. Бех, О. Безкоровайна, А. Бойко, В. Ворожбит, Н. Гонтаровська, С. Гончаренко, О. Грива, І. Зязюн, Т. Дем'янюк, І. Єрмаков, П. Мельник, Н. Ківенко, Ю. Чорноморець, Л. Канішевська, О. Коберник, Л. Онищук, С. Сисоєва, Л. Хоружа.

Вивченню психологічних аспектів проблем матеріального світу і відображення його в свідомості особистості, її розвитку у процесі гуманістичного виховання, активності й самоактивності присвячені праці українських науковців: Г. Балла, І. Бега, М. Боришевського, О. Киричука, С. Максименка, В. Моляко, В. Панка, В. Рибалки.

Мета статті полягає у розкритті особливостей формування у школярів суб'єктивних ціннісних ставлень до середовища існування (соціального і природного) та до самих себе.

Гуманізація виховного процесу, як провідний напрям розвитку освіти і реформування школи, актуалізувала потребу використання системи знань про людину. Це відіграє важливу роль в обґрунтуванні інноваційних підходів до визначення мети та змісту виховання гуманної особистості, формування екологічного світогляду. А також у реалізації у виховних моделях школи гуманістичних технологій з метою формування у молодого покоління ціннісного ставлення до людини і середовища її існування. Цьому сприятиме визначення психолого-педагогічних умов, у яких розкривається природа людини, забезпечується її повноцінний розвиток і самореалізація на основі гуманістичних цінностей і суб'єктивних ставлень.

Для реалізації поставлених завдань на різних етапах дослідження було застосовано різні методи: інтерпретаційно-аналітичний, на основі якого здійснювалося вивчення, теоретичний аналіз і синтез наукових праць, офіційних і нормативних документів, програм, підручників, посібників, емпіричних джерел з узагальнення досвіду педагогічної діяльності; метод порівняльно-історичного аналізу,

який дав змогу виявити тенденції, умови, технології, методи впровадження гуманістичного виховання у шкільну практику й визначити передумови використання передового досвіду з антропологічною орієнтацією; метод теоретичного узагальнення, який забезпечив можливість аналізу явищ, що становлять предмет дослідження, формулювання узагальнених положень і висновків; гіпотетично-дедуктивний метод, що допоміг у формуванні робочих гіпотез, перевірених у процесі дослідження і підтверджених практично.

На цьому етапі у дослідницькій діяльності брало участь 470 учнів 4–11-х класів закладів загальної середньої освіти Вінницької області та 36 учителів.

Методологія нашого дослідження узгоджується з класичними підходами організації експерименту, де були задіяні контрольні та експериментальні групи. У процесі експериментальної роботи, спрямованої на виховання ціннісного ставлення до людини було проведено значну кількість серій дослідження. У статті ми представили матеріал з вивчення суб'єктивних ціннісних ставлень, як основи формування ключового поняття.

У ході аналізу педагогічної практики і виявлення особливостей, ефективного засвоєння особистістю сутності основних положень (а це екологічні ідеї, повна відмова від ієрархічної картини світу, поетапне формування в свідомості учнів психологічних установок про відсутність у людини переваг на життя, що зобов'язує її свідомо діяти у довір'ї на основі гуманістичної моралі [3]; про необхідність гармонійних, рівноправних і партнерських взаємин, орієнтацію на екологічну доцільність будь-якої діяльності, дотримання етичних норм взаємодії у середовищі існування, які поширюються як на взаємодію з людьми, так і зі світом природи; визнання незаперечності спільного шляху подальшого розвитку людської цивілізації, природи і планети в цілому) ми визначили та обґрунтували основні психологічні рівні пізнання учнями процесів функціонування людини і формування суб'єктивних ставлень до об'єктивної дійсності [8].

У дослідно-експериментальній роботі нами виділені рівні: усвідомлення вихованцями цінності життя, свого місця і ролі у середовищі існування, чуттєве сприйняття [6, с. 131], відповідальність [5], потреба в активній діяльності в довір'ї; усвідомлення, що комфортне існування і перспективне майбутнє залежить від гармонійних взаємовідносин [4], ціннісного ставлення до людей та їх оточення.

Визначення основних психологічних рівнів пізнання учнями навколишньої дійсності з метою формування ціннісних ставлень та їх дослідження у виховному процесі дозволяє нам виділити положення, які розкривають психологічні особливості адекватного сприйняття учнями дійсності, особливостей гуманістичної взаємодії з об'єктами живої і неживої природи, на основі чого по відношенню до них формуються ціннісні ставлення: психологічний стан особистості і характер діяльності зумовлюють особливості сприйняття оточуючого світу, того, що відбувається, і воно завжди буде адекватним рівню розвитку інтелекту, сформованим у вихованців моральним і етичним нормам поведінки. У сприйнятті задіяні всі органи відчуття (інформація і досвід не можуть акумулюватись за простими правилами накопичення, оскільки одночасно відбувається осмислення зорових образів, звуків, працює уява). Життєвий світ людини з її особистісними цінностями сприймається учнями у загальному вигляді без певних чітких просторових меж і фіксованих часових інтервалів, якщо на цьому не фіксувати увагу. Сприйняття функціональної структури оточення людини відбувається на фоні розуміння взаємозв'язку і взаємозалежності усіх його компонентів [6, с. 30]. Усвідомлення учнями складових макро- і мікросоціуму сприяє отриманню досвіду взаємодії між окремими об'єктами навколишнього середовища, відповідальної поведінки у довір'ї, виробленню суб'єктивних ставлень до об'єктів живої і неживої природи. Провідну роль у цьому відіграє наявність досвіду гуманістичних взаємин [2].

На одному з етапів роботи ми використали методіку [1, с. 148], яку адаптували до умов нашого дослідження. Активне світосприйняття має набувати особистісного смислу, інакше воно втрачає моральну цінність. Тому важливим є формування активної особистості, а не пасивного спостерігача [1, с. 191].

Науковці надають важливого значення емоціям особистості, які виникають у процесі соціально цінної діяльності в довір'ї, призводять до виникнення у суб'єкта первинного особистісного сенсу моральних уявлень і норм, які спонукають до відповідних вчинків. Т. Тройт і К. Шваб (США) зауважують, що починати вчити дітей щось цінувати необхідно набагато раніше, ніж вони зможуть самостійно розв'язувати власні життєві проблеми [10].

Поєднання емоцій, пізнавальних інтересів, моральної діяльності забезпечує формування соціально зрілої особистості. На думку І. Бежа, за основу береться положення, відповідно до якого емоції виявляються і попередником, і наслідком поведінки особистості [1, с. 188].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів дослідження дали нам змогу визначити типи життєвої позиції школярів у визначенні ставлень до навколишньої дійсності (об'єктів і суб'єктів взаємодії). Перший – об'єктно-прагматичний. Він характерний для 34,2% учнів 4–5-х кл., 30,4% – 6–7-х кл., 19,8% – 8–9-х кл. та відповідно – 17,6% вихованців 10–11-х кл. Він характеризується тим, що в учнів цього типу переважають такі ставлення до об'єктів взаємодії і спільної діяльності, які

спираються на пріоритетність власних потреб чи інтересів, можливість їхнього задоволення і не більше.

Другий тип – об'єктно-нейтральний, до якого нами, за результатами експерименту, віднесено 15,7% школярів 4–5-х кл., 14,2% учнів 6–7-х кл., 10,3% вихованців 8–9-х класів та всього 7,6% старшокласників (10–11-х кл.).

Характерною ознакою поведінки і діяльності учнів цього типу у їхньому оточенні була майже повна відсутність у задоволенні своїх бажань та інтересів, зацікавленості і турботи стосовно долі інших об'єктів і явищ, їх сучасного чи майбутнього стану, прояви байдужості і нейтралітету.

Третій тип нами було визначено як суб'єктно-егоїстичний, який характерний для 10,7% учнів 4–5-х кл., 12,9% – 6–7-х кл., 19,4% – 8–9-х кл. і значно менше для старших (10–11-х) кл., де цей показник складає всього 13,8%.

Поведінка і діяльність представників цього типу та їх ставлення до об'єктів і явищ характеризувались чіткою спрямованістю на досягнення власної мети за рахунок їх використання. Характерно, що учні цієї групи могли виявляти байдуже (інколи навіть жорстоке) ставлення до окремих об'єктів взаємодії, оскільки ті використовувалися ними для досягнення власної мети. Зменшення кількості учнів з таким типом поведінки в 10–11-х кл. пояснюється вже певною зрілістю значної частини вихованців, умінням орієнтуватися в ситуації і використовувати її у власних цілях.

Четвертий тип – суб'єктно-ціннісний. До нього було віднесено 39,4% учнів 4–5-х кл., 42,5% – 6–7-х кл., 50,5% – 8–9-х кл. та 61% старшокласників (10–11-х кл.). Вихованці цієї групи мають не лише сформовані уміння та навички гуманістичних взаємин, поведінки і діяльності, вони високо оцінюють значущість ціннісного ставлення до людини, інших об'єктів свого оточення, вміють відстоювати гуманістичні ідеали, залучати до благодійної діяльності інших школярів, молодших, однолітків і навіть, членів власних родин. І тим самим виявляли свою компетентність, відповідний рівень засвоєння гуманістичних морально-етичних принципів міжособистісної взаємодії, правил співіснування в світі живої природи, що стало основою їхньої власної життєвої позиції. Отже, психолого-педагогічну проблему формування суб'єктивного ставлення до об'єктів взаємодії на базі ціннісного ставлення до людини ми визначаємо однією з найголовніших у гуманістичному вихованні школярів.

У процесі експериментальної роботи нами були виявлені психолого-педагогічні закономірності формування особистісного (ціннісного) ставлення учнів до об'єктів уваги. Система уявлень про сутність такого ставлення базується на аналізі соціогенезу, світогляду, ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, де формування суб'єктивного сприйняття навколишньої дійсності є першим етапом (отримання знань, умінь, вироблення практичних навичок з їх реалізації), тоді як формування ціннісного ставлення особистості до людини – кінцева стадія (практичне втілення знань, застосування інтелектуальних умінь та навичок взаємодії з іншими на різних рівнях з дотриманням принципів гуманістичної моралі). Це дозволяє зробити висновок, що суб'єктивне ціннісне ставлення особистості до іншого матеріалізується в активних формах гуманістичної (благочинної, добродійної) діяльності, конкретних вчинках і поведінці. Необхідною умовою виховної роботи і самовиховання в цьому напрямку є відповідальність особистості перед іншими, за наслідки взаємодії в середовищі існування, що унеможливорює байдужу, аморальну поведінку, насилля, зло і жорстокість.

Нами з'ясовано, що суб'єктивне сприйняття особистістю оточуючого світу – це суб'єктивний, емоційно забарвлений взаємозв'язок її власних потреб з об'єктами навколишнього середовища, що адекватно відображає життєву позицію та рівень сформованості моральної вихованості (елемент життєвої компетентності) [9]. Також на основі аналізу результатів дослідження визначено параметри модальності, що розкривають якісну і змістову характеристику ціннісних ставлень особистості до людини, її оточення, природи; інтенсивність (наскільки втілюються ці ставлення в потреби особистості, в якій мірі і де вони проявляються).

У визначенні сутності поняття «суб'єктивне ціннісне ставлення особистості» важливим є обґрунтування психолого-педагогічних особливостей цього процесу, оскільки, коли йдеться про суб'єкт, то існує два аспекти проблеми: бути суб'єктом чи сприйматися в якості суб'єкта. У першому випадку постає питання визначення суб'єкта і об'єкта, в другому – що кожен із них означає для того, хто їх сприймає.

Аналіз психолого-педагогічної сутності відображення природи матеріального світу в свідомості особистості дозволив нам дати пояснення «суб'єктивного ціннісного ставлення особистості» як співвідношення суб'єктивного сприйняття нею об'єктів навколишньої дійсності, у процесі якого воно розглядається у площині взаємодії в системі «людина – суспільство – природа» (за такого підходу немає принципового значення чи є те, що сприймається особистістю, об'єктом чи суб'єктом), під час якої людина і визначає для себе пріоритетність цінностей; співвідносить їх із власними установками, ціннісними орієнтаціями, поглядами, потребами і можливістю їх задоволення без шкоди оточенню природного чи суспільного походження.

Враховуючи зазначене вище, ми визначаємо декілька специфічних функцій, котрі характеризують об'єкт, який сприймається рівноправним суб'єктом взаємодії і виступає для людини непересічною цінністю: а) викликає інтерес, увагу; комплекс особистісних переживань, певних емоцій, вражень чи спогадів у їх динаміці; активним чинником враження завжди виявляється чуттєвий образ того, хто сприймається, або ж образ власного внутрішнього світу вихованця; б) є тією ланкою, яка пов'язує у розбудові особистістю власної системи цінностей відношення, переконання, взаємини. Так, на думку І. Беха, в основі цих процесів лежить усвідомлення учнями не тільки пізнавальної й оцінної, але й регулятивної функції набутих ними відомостей [1], які відіграють особливу роль, сприяють формуванню інтересів, свого внутрішнього «Я» з опорою на суспільні ідеали, цінності і норми; в) визнається суб'єктом спільної діяльності чи спілкування, у процесі яких формується стійка емоційно-діяльнісна схема, як одиниця власного досвіду. Вона і визначає у подальшому загальну тенденцію розвитку предметно-перетворювального і ціннісного ставлення особистості до людей і навколишньої дійсності.

Аналіз змісту визначених нами специфічних суб'єктивних функцій сприйняття людиною довкілля, людей і себе самої дозволяє стверджувати, що саме особистість наділяє об'єкти, явища певною суб'єктивністю. Таким чином, ми дійшли до розуміння процесу формування суб'єктивного ставлення особистості до людей, об'єктів навколишнього середовища, а саме – суб'єктифікації. Останню ми визначаємо і як процес, і як результат наділення об'єктів і явищ, що оточують людину, властивостями, які дозволяють їм виконувати специфічні суб'єктивні функції, в результаті чого вони сприймаються особистістю вже суб'єктами взаємодії.

Аналіз результатів дослідження дав змогу визначити основні напрями формування суб'єктивного ціннісного ставлення особистості до людини і свого оточення.

Перший з них – це побудова перцептивного образу об'єкта уваги (перцептивний напрям); другий – формування особистісного, а далі і ціннісного ставлення до того чи іншого об'єкта на основі здобутої і опрацьованої в подальшому інформації (когнітивний напрям); третім є формування суб'єктивного ціннісного ставлення у процесі взаємодії, безпосередньої практичної діяльності (діяльнісний напрям).

Таким чином, нами розроблена модель формування суб'єктивного ціннісного ставлення особистості до людини як до об'єкта живої природи, її непересічної цінності. Чітких просторових і часових меж та вікових особливостей визначені нами напрями формування такого ставлення не мають, оскільки їх динаміка не стабільна і залежить від багатьох організаційно-педагогічних і психолого-педагогічних факторів та навіть суто індивідуальних інтелектуальних та психолого-фізіологічних особливостей учнів.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2. кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник Київ: ІЗМН. 1998. 204 с.
3. Вишневецький О. Людиноцентризм як педагогічна проблема на тлі сучасних цивілізаційних процесів. *Педагогічна думка*. 2008. №4. С. 3-12.
4. Кремень В. П., Афанасенко В. С., Волович В. П. Історія філософії. Харків: Прапор, 2003. 768 с.
5. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. Київ: КММ, 2007. 296 с.
6. Максименко С. Д., Ніколенко Д. Ф., Соловієнко В. О., Василюшина Т. В. Основи загальної психології: навчальний посібник. Київ: НПЦ Перспектива. 1998. 256 с.
7. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2005.
8. Столяренко О. В., Коваль Ю. А. Глобалізація в руслі екологічних проблем людства і виховання гуманістичних цінностей. *Сучасні тенденції розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Вінниця: Вінницький кооперативний інститут. 29-30 березня 2022. С.81–83.*
9. Stoliarenko O., Stoliarenko O., Oberemok A., Belan T., Piassetska N., & Shpylova M. (2021). Shaping a Values-Based Attitude toward Human in the Context of Postmodernism via the Structural-Functional Model. *Postmodern Openings*, 12(3), 173-189. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.3/334>
10. Тройт Т. D., Schwaab K. E. Decode of Environmental Education. *School Science and Mathematics*. 1982. №3. Vol. 82.

References

1. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti: u 2. kn. [Personality Education: in 2 books]. Kn. 2: Osobystisno oriyentovanyu pidkhdid: naukovopraktychni zasady. Book. 2: A Personality-Centered Approach: Scientific and Practical Principles. Kyiv: Lybid, 2003. 344 p.
2. Bekh I. D. Osobystisno zoriyentovane vykhovannya: naukovometodychnyy posibnyk [Personality-centered Education: a scientific and methodical guide]. Kyiv: IZMN, 1998. 204 p.

3. Vyshnevs'kyi O. Lyudynotsentryzm yak pedahohichna problema na tli suchasnykh tsyvilizatsiynykh protsesiv [Human-centrism as a pedagogical problem in terms of modern civilizational processes]. Pedahohichna dumka. 2008. №4. S. 3-12.
4. Kremen' V. P., Afanasenko V. S., Volovych V. P. Istoriya filosofiyi. [History of philosophy]. Kharkiv: Prapor, 2003. 768 s.
5. Maksymenko S. D., Maksymenko K. S., Papucha M. V. Psykholohiya osobystosti: pidruchnyk [Psychology of a Personality: a textbook]. Kyiv: KMM, 2007. 296 p.
6. Maksymenko S. D., Nikolenko D. F., Solovienko V. O., Vasylyshina T. V. Osnovy zahal'noyi psykholohiyi: navchal'nyy posibnyk. [Basics of General Psychology: a study guide]. Kyiv: NPC Perspektiva, 1998. 256 p.
7. Pustovit H. P. Teoretyko-metodychni osnovy ekolohichnoyi osvity i vykhovannya uchniv 1-9 klasiv u pozashkil'nykh navchal'nykh zakladakh: dys... d-ra ped. nauk: 13.00.07 [Theoretical and Methodological Principles of Environmental Education and Training of 1-9 Grades Students at Extracurricular Educational Establishments: a thesis... Dr. of Pedagogics: 13.00.07] / Ternopil's'kyi natsional'nyy pedahohichnyy un-t im. Volodymyra Hnatyuka. Ternopil, 2005.
8. Stoliarenko O. V., Koval Yu. A. Hlobalizatsiya v rusli ekolohichnykh problem lyudstva i vykhovannya humanistychnykh tsinnostey. [The Role of Globalization in Terms of Ecological Problems of Mankind and Humanistic Values Education]. Suchasni tendentsiyi rozvytku nauky ta osvity v umovakh yevrointehratsiyi: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Vinnytsya : Vinnyts'kyi kooperatyvnyy instytut, 2022. S.81–83.
9. Stoliarenko O., Stoliarenko O., Oberemok A., Belan T., Piasetska N., & Shpylova M. O. Shaping a Values-Based Attitude toward Human in the Context of Postmodernism via the Structural-Functional Model. Postmodern Openings, 2021. 12(3). P.173-189. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.3/334> [in English]
10. Troyt T. D., Schwaab K. E. Decode of Environmental Education. School Science and Mathematics. 1982. № 3. Vol. 82. [in English]

УДК: 378.22:796:[57]

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-44-53>

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук,

професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів розглядається як ключовий механізм формування професійної позиції, в основі якого лежать процеси смислотворення, ціннісного самовизначення та становлення професійної ідентичності. Професійна позиція як результат особистісно-професійного самовизначення студентів відображає відносно стабільну систему свідомо вироблених ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: її суб'єктів, цілей, цінностей, принципів, технологій, методів і засобів організації. Професійна позиція характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який, ґрунтуючись на критично осмислених нормах педагогічної культури, виробив власну систему професійних цінностей і способів їх реалізації. На основі аналізу наукових джерел та педагогічної практики визначено й обґрунтовано комплекс принципів, які забезпечують особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: принцип ціннісно-смислової контекстності змісту навчального діалогу, принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів, принцип транспарентності й самовизначення, принцип єдності нормативності й альтернативності, принцип єдності довіри і сумніву, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип інтерактивності і позиційної відкритості в діалозі, принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу, принцип креативності спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-смислових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація розглянутих принципів можлива за умови використання педагогічних технологій, побудованих на суб'єкт-суб'єктній основі. Однією з таких технологій є навчальний діалог, який передбачає організацію під час занять міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення навчальних проблем і пошук студентами особистісного смислу в професійних знаннях.

Ключові слова: самовизначення, особистісно-професійне самовизначення, професійна позиція, підготовка учителів.

VASYL HALUZIAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Ostrozhs'koho str. 32, Vinnitsia

PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Personal and professional self-determination of future teachers is considered as the key mechanism for formation of professional position, which is based on the processes of meaning-making, value self-determination and the formation of professional identity. The professional position as the result of personal and professional self-determination of students reflects the relatively stable system of consciously developed attitudes to various aspects of future professional activity: its subjects, goals, values, principles, technologies, methods and means of organization. The professional position characterizes the teacher as the subject of pedagogical activity, who basing on critically considered norms of pedagogical culture, has developed his own system of professional values and ways of their realization. Basing on the analysis of scientific sources and pedagogical practice there was defined and substantiated the set of principles that ensures personal and professional self-determination of future teachers in the process of study of pedagogical disciplines: the principle of value-semantic contextual content of educational dialogue, the principle of coordination in dialogue of professional and personal values, the principle of transparency and self-determination, the principle of unity of normativeness and alternativeness, the principle of unity of trust and doubt, the principle of subject-subject interaction, the principle of interactivity and positional openness in dialogue, the principle of reflexivity of subjects of educational dialogue, the principle of creativity of joint activity of subjects of the dialogue. Adherence to these principles activates the personal and professional self-determination of future teachers, contributes to the formation of their professional position as the system of value orientations that form the conceptual basis of future professional activity. Effective implementation of the considered principles is possible under the condition of the use of pedagogical technologies constructed on a subject-subject basis. One of such

technologies is the educational dialogue which involves the organization of intersubjective interaction during classes aimed at solving of educational problems and students' search for personal meaning in professional knowledge.

Key words: *self-determination, personal and professional self-determination, professional position, teacher training.*

Розбудова нової української школи потребує вдосконалення підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише високий рівень фахової компетентності, але й відповідний рівень особистісно-професійної зрілості. Важливо, щоб у процесі підготовки майбутні вчителі не тільки оволоділи необхідними педагогічними знаннями й уміннями, а й досягли певного рівня особистісної зрілості, виробили власну професійну позицію, сформували власне розуміння педагогічної діяльності, самовизначилися в її цінностях і смислах. Реалізація цього завдання вимагає створення в освітньому процесі умов, які б сприяли особистісному становленню студентів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктно-рефлексивну позицію та розвиток професійно важливих особистісних якостей.

Фундаментальну роль в особистісно-професійному становленні майбутніх учителів відіграють дисципліни педагогічного циклу, у процесі вивчення яких студенти не лише опановують теоретичними основами педагогічної діяльності, але й самовизначаються в її цінностях і смислах, формують власну професійну позицію. У загальному плані самовизначення розуміють як «формування в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які застосовуються до нього з боку оточення і суспільства» [19, с. 222]. Самовизначення передбачає свідоме вироблення й утвердження особистістю власної позиції, а також вибір цілей і способів самореалізації в різноманітних, зазвичай проблемних, ситуаціях життєдіяльності. Одним із важливих напрямів самовизначення є професійне самовизначення, пов'язане з усвідомленням особистістю себе суб'єктом певної професійної діяльності і формуванням відповідної особистісно-професійної позиції.

Проблема професійного самовизначення вже давно досліджується в педагогіці, соціології, віковій психології, психології праці, а також в акмеології, що вивчає закономірності психічного розвитку особистості в період зрілості, у тому числі професійне зростання, сходження до вершин професіоналізму (О. Дубасенюк, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Ситников та ін.). Дослідники розглядають сутність професійного самовизначення, його часові межі, співвідношення з особистісним самовизначенням. Підвищення інтересу науковців до феномену особистісно-професійного самовизначення зумовлене важливістю проблем, пов'язаних з дослідженням суб'єктної активності особистості, максимального використання внутрішніх ресурсів для самоздійснення особистості в професійній діяльності.

У сучасній педагогіці та психології проблематика особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів розглядається здебільшого в контексті їх загального професійного становлення (О. Акімова [1], В. Бондар [3], Р. Гуревич [7], О. Дубасенюк [8], В. Каплінський [10], А. Коломієць [13], Н. Лазаренко [14], С. Сисоєва [18], В. Фрицюк [21], Л. Хоружа [22], В. Шахов [24] та ін.). Водночас існує потреба у з'ясуванні специфіки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів, їх свідомого позиціонування у просторі концептуальних підходів, засобів, цінностей і смислів педагогічної діяльності. Необхідне створення і впровадження методики психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів впродовж їх підготовки у педагогічному закладі вищої освіти. Основна увага викладачів зазвичай зосереджується на формуванні фахової та методичної компетентності студентів, засвоєнні ними нормативних професійних знань, умінь і навичок. При цьому особистісно-професійне самовизначення студентів відбувається здебільшого стихійно, внаслідок чого у багатьох із них відсутня власна професійна позиція, а уявлення про себе як майбутнього педагога мають нормативно-конформний або ж аморфний, недостатньо визначений і осмислений характер. У зв'язку з цим існує потреба у визначенні й обґрунтуванні методичних шляхів цілеспрямованої підтримки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів та розкритті методичних шляхів його активізації у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Професійне самовизначення довгий час розглядалося у педагогіці й психології у вузькому сенсі – як вибір професійної діяльності, що «передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [19, с. 202]. У такому випадку професійне самовизначення особистості трактується як одномоментний акт вибору професії, який завершується зі вступом до певного закладу професійної освіти. Гуманістичні тенденції в розвитку освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття зумовили зміщення акцентів з акту вибору професії на дослідження психологічних закономірностей самовизначення особистості в професії. При цьому професійне самовизначення розглядається в

контексті цілісного процесу розвитку особистості і пов'язується з розумінням себе, свого місця у світі та професії, аналізом своїх особистісних ресурсів і цінностей, формуванням системи особистісних ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності (А. Бойко, Е. Соломка [2], М. Вечірко [4], О. Грінцова [6], М. Дубінка [9], С. Карсканова [11], О. Мешко [15], Д. Пріма [16], Л. Рускуліс [17], Т. Форостовська [20], М. Чобітько [23] та ін.). Відмова від вузької інтерпретації змісту професійного самовизначення і пошук його глибинних зв'язків з особистісним, життєвим самовизначенням зумовили зміну поглядів на його критерії та часові межі.

На думку М. Дубінки, професійне самовизначення – це «процес становлення фахівця та його соціалізація, у процесі яких майбутній спеціаліст набуває готовності до самостійної, творчої професійної діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих професійних цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства» [9, с. 49].

Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити декілька підходів до розуміння співвідношення професійного й особистісного самовизначення. У контексті першого підходу особистісне самовизначення розглядається як основа професійного в тій мірі, в якій воно сприяє формуванню професійно важливих якостей особистості. Професійне самовизначення розуміється як процес, що забезпечує своєрідну «підгонку» особистості під вимоги професії, адаптацію до них. Такий підхід зорієнтований на нормативну, еталонну структуру професійної діяльності, в той час, як реальна діяльність має швидше індивідуально-психологічну структуру і проявляється в індивідуальному стилі.

Другий підхід ґрунтується на визнанні взаємозв'язку двох видів самовизначення: особистісне виступає як основа професійного; останнє, у свою чергу, розглядається як істотна сторона розвитку особистості. Особистісне самовизначення при цьому розуміється як вищий рівень життєвого самовизначення, як пошук самобутнього «Я-образу», його розвиток і утвердження серед оточення.

Третій підхід акцентує увагу на особистісному самовизначенні, а професійне розглядає як його складову частину, як процес становлення людини в професії на основі якнайповнішої реалізації своїх можливостей. У цьому випадку успішність особистісно-професійного самовизначення пов'язується не стільки з досягненням певного професійного статусу, рівня кар'єрного зростання, скільки з визначенням і утвердженням особистістю себе в професії на основі усвідомлення свого істинного «Я» і своїх цінностей, вироблення індивідуального способу професійної самореалізації і водночас збагачення свого «Я» через можливості професійної діяльності. Такий підхід, на наш погляд, найбільшою мірою відповідає сутності і характеру особистісно-професійного самовизначення педагога.

Особистісно-професійне самовизначення має неперервний характер, не обмежується певними часовими рамками і виступає основним механізмом професійного становлення вчителя, що забезпечує його самореалізацію як на етапі професійної підготовки, так і в процесі самостійної професійної діяльності. Самовизначення у багатовимірному просторі педагогічної реальності ставить майбутніх учителів перед вибором парадигми, у рамках якої вони мають намір реалізовувати себе в професії на основі усвідомлення своєї внутрішньої цілісності та своєрідності. Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів за своєю суттю є механізмом формування професійної позиції, в основі якого лежать процеси смислоутворення, ціннісного самовизначення та становлення професійної ідентичності. Професійна позиція як результат особистісно-професійного самовизначення студентів відображає відносно стабільну систему усвідомлюваних ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: її суб'єктів, цілей, цінностей, принципів, технологій, методів, засобів і прийомів. Професійна позиція характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який, ґрунтуючись на критично осмислених нормах педагогічної культури, виробляє власну систему професійних цінностей і способів їх реалізації.

Сутністю особистісно-професійного самовизначення є самостійний свідомий пошук особистістю смислів професійної діяльності у конкретній культурно-історичній ситуації. Для майбутніх учителів самовизначення у професії передбачає пошук і знаходження в ній особистісного смислу, своєї міри буття, свого ставлення до педагогічної реальності, яке згодом буде втілюватися у педагогічних діях.

М. Чобітько зазначає, що «самовизначення вчителя у річищі педагогічної реальності ставить його перед вибором тієї парадигми, в межах якої він має намір реалізувати себе у професії на підставі усвідомлення і прояву своєї внутрішньої цілісності, свого істинного «Я» і його збагачення завдяки «входженню» у професійну культуру суспільства. Вибір гуманітарної парадигми і особистісно-орієнтованої діяльності в ній як способу професійного буття вказує на те, що професійно-особистісне самовизначення педагога по суті своїй є культуродоцільним і культуротворчим процесом, підґрунтям якого є процеси смислоутворення і ціннісного самовизначення вчителя, ідентифікації себе як носія гуманістичних норм і цінностей. Це, свого роду, духовний акт, що веде до побудови вчителем професійно цінної життєвої концепції і «Я-концепції» [23].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці становлення майбутніх

учителів, дає змогу визначити комплекс принципів, від дотримання яких залежить особистісно-професійне самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: принцип ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу; принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів; принцип транспарентності й самовизначення; принцип єдності нормативності й альтернативності; принцип єдності довіри і сумніву; принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії; принцип інтерактивності і позиційної відкритості в діалозі; принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу; принцип креативності спільної діяльності [5].

Ефективна реалізація зазначених принципів можлива за умови використання освітніх технологій, побудованих на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу. Активізація особистісно-професійного самовизначення вчителів на етапі їх професійної підготовки, на наш погляд, потребує передусім зміни традиційного способу взаємодії викладачів зі студентами. Традиційний підхід, коли активний викладач транслює студентам нормативні професійні знання й цінності, має трансформуватися в таку організацію навчання, яка надає студентам більше можливостей для самовизначення у смислах і цінностях майбутньої професії. Для цього на зміну формалізованим відносинам викладача і студентів мають прийти персоналізовані міжособистісні стосунки, що будуються на основі діалогу, взаємоповаги й партнерства. Навчальний діалог передбачає організацію викладачем під час занять міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення педагогічних проблем і пошук студентами особистісного смислу в засвоєваних науково-педагогічних знаннях. У процесі оволодіння педагогічними знаннями відбувається зіткнення власного досвіду студентів, їх суб'єктивного бачення педагогічної професії з нормативними науково-педагогічними уявленнями. У роздвоєності «особистість – професія», множинності ставлень потенційно закладений конфлікт внутрішніх позицій студентів, їх професійно-ціннісних орієнтацій. Діалог виводить цей конфлікт у сферу аналізу, дає змогу студентам критично осмислити власні професійні цінності і через діалогічну взаємодію з викладачем та іншими студентами виробити власну професійну позицію.

Організація педагогічного процесу на основі діалогічного підходу сприяє вирішенню низки конкретних завдань, важливих для активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів: забезпечує критичне осмислення теоретико-методологічних основ педагогічної діяльності; розвиває діалектичне мислення, здатність розуміти неоднозначність, внутрішню суперечливість педагогічних процесів, усвідомлювати широкий спектр можливих способів вирішення педагогічних проблем; формує у студентів вміння пред'являти і відстоювати власну позицію в ситуаціях міжособистісного спілкування; гармонізує взаємодію з студентами під час вирішення професійно-педагогічних проблем.

Навчальний діалог дає змогу проявити індивідуальність усім його суб'єктам, виявити професійні і особистісні позиції в динаміці педагогічного спілкування, сформувати готовність до трансформації власного досвіду, пошуку і вироблення індивідуального стилю професійної діяльності. Загальним результатом є особистісне самовизначення студентів у педагогічній професії, знаходження в ній власних смислів, вироблення власної професійної позиції, розвиток здатності ініціативно й творчо визначати стратегію й тактику своєї діяльності.

Варто підкреслити, що особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів не можливе без попереднього освоєння досвіду світової педагогічної культури, прилучення до класичної педагогічної спадщини. Однією з ефективних технологій такої роботи є організація осмисленого читання й обговорення студентами спільно з викладачем авторських педагогічних текстів. Йдеться про особливий тип педагогічних текстів – твори відомих педагогів минулого і сьогодення, в яких зашифрована їх особистісно-професійна позиція. Ознайомлення з такими творами, на наш погляд, може справляти суттєвий вплив на формування власної професійної позиції майбутніх учителів. Але для цього недостатньо просто запропонувати студентам прочитати й обговорити певний текст. Щоб така робота була ефективною, необхідно передусім створити ситуацію, яка потребує від студентів розуміння її сенсу. Така ситуація має бути до певної міри проблемною, інакше вона може стати не стільки об'єктом аналізу й розуміння, скільки об'єктом впізнавання. В останньому випадку не відбудеться активізація розуміння як універсального способу освоєння світу, в якому поруч з теоретичним знанням істотну роль відіграють безпосередні переживання, різні форми практики («досвід історії») і форми естетичного осягнення (Г. Гадамер).

Засобом побудови такої ситуації, звичайно ж, є текст, але не будь-який, а проблемний і ціннісно насичений. Не кожен педагогічний твір відповідає цим вимогам і може бути запропонований студентам для публічного читання й обговорення. Важливість тексту обумовлена, по-перше, тією реальністю, що представлена в ньому у доступній розумінню формі, по-друге, текст завжди несе в собі зміст культурних традицій, через які ми не лише можемо зрозуміти конкретного педагога як особистість, але й педагогічну культуру часу, в якому він жив.

Студентам можна запропонувати прочитати й обговорити такі, зокрема, педагогічні твори, як: «Еміль, або Про виховання» Ж.-Ж. Руссо, «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки» М. Монтессорі, «Виховання свободою» А. Нілла, «Потреба людини в людині» В. Сухомлинського, «Як

любити дитину» Я. Корчака, «Педагогіка для всіх» С. Соловейчика та ін. Крім того, можна запропонувати для колективного перегляду і дискусійного обговорення фільми на педагогічну тематику: «Товариство мертвих поетів», «Учитель року», «Небезпечні думки», «Встань і добийся», «Музика серця», «Вгору сходами, що ведуть до низу», «Джунглі за шкільною дошкою», «Учителіві, з любов'ю», «Вчитель року», «Клас», «Тріумф: Історія Рона Кларка» та ін.

Варто зазначити, що «зустріч» студентів з педагогічним текстом далеко не завжди і не для всіх переростає в ситуацію осягнення його смислу. Практика свідчить, що зазвичай виокремлюються три групи студентів: 1) які розуміють текст з різних позицій, відкривають у ньому основний і додаткові особистісні смисли; 2) які сприймають текст під одним кутом зору, розуміють його основний смисл, але бачать додаткових; 3) які не розуміють смислу педагогічного тексту. Викладач має докласти додаткових зусиль для фасилітації розуміння студентами (або усвідомлення ними свого нерозуміння) проблемної ситуації, представлені у тексті. Ефективним у цьому аспекті є прийом проблематизації, який допомагає студентові зайняти рефлексивну позицію по відношенню до власного розуміння тексту (чому, як я це зрозумів?) і усвідомити те, що поки що йому не зрозуміло (що і чому я не зрозумів?).

Можна виокремити декілька способів проблематизації, які нескладно комбінувати. По-перше, після осмисленого колективного «прочитання» тексту можна запропонувати хоч б одному студенту висловити своє розуміння або нерозуміння, поставивши тим самим інших у ситуацію вибору – погоджуватися з ним або не погоджуватися. Згодом можна попросити їх висловити своє ставлення до сформульованої позиції. По-друге, викладач може організувати обговорення в режимі діалогу позиції щодо «розуміння-нерозуміння» тексту, яку висловив той чи інший студент. По-третє, у разі відсутності заявленої студентами позиції, викладач може «спровокувати» їх, запропонувавши від своєї особи досить радикальний спосіб розуміння ситуації.

Проблематизація повинна привести студентів до усвідомлення своїх «слабких місць», суперечностей і вироблення нового способу розуміння педагогічних проблем. Проблемну ситуацію необхідно підтримувати до тих пір, поки не виникне змістовий конфлікт між різними поглядами, до вирішення якого буде залучено більшість учасників обговорення. Після цього від проблематизації викладач переходить до організації діалогічного спілкування: обміну і порівняння учасниками своїх позицій, способів розуміння тексту. Таке спілкування називають позиційним. На відміну від класичної дискусії, де суб'єкт зосереджений головним чином на висловлюванні своєї думки і переконуванні інших в її істинності, за умов позиційного спілкування він шукає місце своєї позиції серед інших: визначає позиції, які можна підтримувати, які потрібно критикувати і які слід ігнорувати, визнаючи їх право на існування. У результаті учасник спілкування приймає близькі позиції, тим самим перевіряючи і доповнюючи своє розуміння; розуміє тих, хто дотримується протилежної позиції; визнає існування тих, з ким не знаходить точок перетину. Таким чином, у позиційному спілкуванні суб'єкт виявляє і одночасно змінює, доповнює, корегує, уточнює свою позицію.

Викладач також включений у процес позиційного спілкування з приводу тексту, як і студенти. При цьому існує небезпека, що позиція викладача (особливо авторитетного) виявиться домінуючою і буде некритично сприйнята студентами. Щоб уникнути цього, викладач повинен зайняти правильну позицію як організатора і суб'єкта позиційного спілкування. Важливо, щоб у цій позиції діалектично поєднувалися два аспекти: особистісний (позиція Дорослого) і професійний (позиція фасилітатора).

Позиція викладача як Дорослого полягає не в опіці і контролі, а в розумінні, прийнятті і визнанні студентів. Розуміння передбачає вміння сприймати ситуацію одночасно з двох позицій: своєї власної та студента. Прийняття означає безумовне позитивне ставлення до студента, його індивідуальності. Визнання полягає у наданні студентам права на відповідальність, самодетермінацію, самостійне вирішення проблем. Взаємодія викладача зі студентами з позиції Дорослого, що передбачає їх розуміння, прийняття і визнання їх права на власні погляди, є важливою умовою активізації їх особистісно-професійного самовизначення. Адекватною цій позиції є професійна позиція викладача як фасилітатора (К. Роджерс). Основна відмінність фасилітації від корисливої маніпуляції в спілкуванні полягає в тому, що фасилітатор організовує рефлексію особистості і підтримує її самовизначення, самостійне вирішення проблем.

Особистісно-професійна позиція викладача як Дорослого і фасилітатора має забезпечити позиційне спілкування студентів, у процесі якого вони відкривають, що власний спосіб розуміння тієї чи іншої педагогічної проблеми не тільки не єдино можливий, але й недостатній і може бути збагачений завдяки осмисленню інших позицій. Для повноцінного усвідомлення цього факту викладач має організувати підсумкову групову рефлексію. Його роль на цьому етапі полягає у наданні студентам права вибору тих або інших форм фіксації власної позиції, її рефлексії і вираження (усного, письмового, художньо-образного, символічного), підтримці динаміки рефлексивних процесів.

Орієнтуючись на описану модель позиційної взаємодії, ми пропонуємо використовувати у

процесі вивчення педагогічних дисциплін навчально-ігрові ситуації, які активізують особистісно-професійне самовизначення студентів.

Навчально-ігрова ситуація «З'ясування позиції» передбачає:

- читання студентами тексту (перегляд фільму);
- визначення «віяла» можливих позицій щодо нього (від найпростіших: подобається – не подобається, зрозуміло – незрозуміло, зацікавило – не зацікавило, до складніших: «оптиміст», «песиміст», «автор», «читач», «критик», «цензор», «вихованець», «педагог» тощо);
- самовизначення позицій (складання творчих мікрогруп);
- оголошення умови: позицію в процесі спілкування можна змінювати;
- «запуск» поліпозиційного спілкування;
- організацію рефлексії: хто змінив позицію? Чому? Хто був готовий змінити позицію? Чому не зробив цього? Хто знайшов свою позицію відразу? Ви впевнені у своєму виборі або є «тінь сумніву»? Чи досить однієї позиції для повноцінного розуміння тексту? Чому позиції кооперуються або конфліктують одна з одною? Що дає поліпозиційність сприйняття тексту?

Навчально-ігрова ситуація «Взаєморозуміння» передбачає:

- читання студентами тексту (перегляд фільму);
- формулювання своїх поглядів охочими;
- встановлення правила: кожен може висловитися тільки після того, як переказав думки і почуття, виражені тими, хто говорив до нього (вони повинні висловити згоду з переказом);
- продовження дискусії з дотриманням встановленого правила;
- підсумкову рефлексію: чи легко встати на позицію іншого? Чи змінювалося що-небудь у вашій позиції після відтворення позиції іншого? Чи стали ви краще розуміти інших?

Навчально-ігрова ситуація «Щоденник» містить:

- спільне читання студентами педагогічного тексту (перегляд кінофільму);
- запис власних думок, почуттів від прочитаного (побаченого);
- створення «відкритого щоденника групи» (поєднання всіх індивідуальних відгуків в єдиний текст);
- вільне індивідуальне ознайомлення з «щоденником»;
- бесіда викладача зі студентами, що ознайомилися з «щоденником».

Навчально-ігрова ситуація «Автор і читачі» має таку структуру:

- знайомство «автора» (одного або декількох членів групи) з призначеним для обговорення педагогічним текстом (кінофільмом);
- бесіда ведучого з «автором» (виявлення особливостей прочитання і розуміння тексту);
- знайомство групи з текстом (фільмом);
- виступ «автора» перед групою;
- діалог членів групи з «автором» у формі прес-конференції зі зворотним зв'язком;
- підсумкова рефлексія: чи можливе розуміння читачем авторського задуму? Чи належить текст авторів? Чи є різниця між смислами автора і читача?

Навчально-ігрова ситуація «Лідери думок» передбачає:

- попереднє читання тексту (перегляд фільму) потенційними лідерами (3-4 особи);
- підготовку ними власних текстів-міркувань за мотивами прочитаного (побаченого);
- знайомство всієї групи з текстом;
- знайомство з текстами-міркуваннями лідерів;
- складання мікрогруп навколо позицій лідерів;
- діалог мікрогруп (перехресні питання-відповіді);
- підсумкову рефлексію: чому ви об'єдналися навколо цієї позиції? Чи добре ви розуміли один одного в мікрогрупі? Ви були поруч або разом? Чи виникали у вас моменти незгоди з мікрогрупою? Як ви діяли в цій ситуації? тощо.

Навчально-ігрова ситуація «Конкуруючі позиції» складається з таких етапів:

- знайомство групи з текстом;
- визначення полярних, діаметрально протилежних поглядів щодо тексту;
- поділ групи на три підгрупи; дві відстоюють крайні позиції, третя намагається організувати їх переговори з метою підписання «мирного договору»;
- підсумкову рефлексію: чи можливе зближення протилежностей? Якими засобами воно досяжне? У чому необхідно йти на компроміс, а в чому не можна поступатися ні за яких обставин? Чи можна одночасно дотримуватися декількох позицій? Чи завжди визначеність краща за невизначеність, однозначність – за неоднозначність? Істина досяжна чи можна лише наблизитись до неї?

Окрім представлених ситуацій спільної діяльності викладача і студентів можуть

використовуватися й інші, в яких від студентів очікується не просто осмислення педагогічних текстів, а створення власних.

Навчально-ігрова ситуація «Професійні цінності» передбачає: спільний вибір групою теми обговорення (наприклад, «Виховання», «Свобода», «Відповідальність», «Діалог», «Гідність», «Любов», «Повага», «Емпатія», «Покарання і заохочення» тощо); підготовку «ціннісної декларації» (тексту, в якому поєднуються власні роздуми автора і «чужі» педагогічні тексти, що використовуються для обговорення); обмін «деклараціями» і знаходження однодумців у групі; круглий стіл мікрогруп однодумців; спільну рефлексію події.

Навчально-ігрова ситуація «Педагогічний прес-клуб»: створення творчих команд; робота команд зі створення відеофрагментів на педагогічні теми, що хвилюють студентів; внутрішньогруповий діалог у режимі телевізійного «Прес-клубу» (виступ-вступ авторів у вигляді показу відеофрагменту); питання до авторів; вільна дискусія.

Описані ситуації взаємодії викладача і студентів з приводу педагогічних текстів виявилися досить ефективними у процесі педагогічної підтримки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів, формування їх професійної ідентичності як важливого показника особистісно-професійної зрілості.

Ефективний засіб активізації особистісно-професійного самовизначення студентів полягає у виконанні творчих завдань, пов'язаних, по-перше, з аналізом різноманітних педагогічних ситуацій, по-друге, розв'язанням педагогічних задач, і, по-третє, аналізом проблемних питань у сфері навчання і виховання.

Педагогічна ситуація – це реальна ситуація, що виникає в практичній діяльності педагога, його взаємодії з вихованцями. Зустрічаються педагогічні ситуації, що характеризуються розбіжностями між поведінкою учня й очікуваннями вчителя, і протилежні, де поведінка вчителя не відповідає очікуванням учня. Можливі різні способи аналізу студентами педагогічних ситуацій. Зокрема, аналіз може здійснюватися як:

- аналіз-ілюстрація, коли на конкретному прикладі з педагогічної практики студентами демонструються методи і форми організації навчально-виховного процесу в школі, а також позитивні і негативні наслідки дій учителів, ефективність використання певних прийомів і способів роботи, значення і роль діючих чинників і обставин;
- аналіз-оцінка – студентам дається опис конкретної ситуації та способів поведінки вчителя в ній і пропонується оцінити доцільність використаних педагогом методів і прийомів, значення і наслідки ситуації;
- аналіз-вправа – у цьому випадку група студентів вивчає ситуацію, після чого виробляє план дій і приймає обґрунтовані рішення відповідно до перспективних і актуальних завдань педагогічної діяльності.

Педагогічна задача – це модель реальної практичної ситуації, в якій поставлена вимога знайти спосіб подолання суперечності, що виникла на шляху до досягнення педагогічної мети. Використання педагогічних задач, з одного боку, сприяє застосуванню студентами теоретичних знань, отриманих під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а з іншого, – розвиває ситуативне мислення, яке є нижньою сходинкою на шляху до формування творчого мислення.

Охарактеризуємо сукупність різнорівневих творчих завдань, виконання яких сприяє особистісно-професійному самовизначенню студентів педагогічного ЗВО та формуванню їх педагогічної позиції. Перший рівень складають завдання на перенесення відомих студентові знань, умінь, способів поведінки в умови нової ситуації. Другий рівень завдань вимагає знаходження нового рішення в стандартній ситуації, що передбачає комбінування відомих студентові ідей, знань, прийомів. Третій рівень орієнтує студента на знаходження рішення в нестандартній ситуації за допомогою комбінації відомих ідей, знань, прийомів.

Ефективним методом активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів є ділова гра як форма квазіпрофесійної діяльності. Основна мета ділових педагогічних ігор – допомогти студентам як майбутнім учителям в особистісно-професійному самовизначенні та виборі оптимальних шляхів розв'язання професійно-педагогічних проблем. Для цього важливо під час ігор надавати кожному учаснику можливість обирати «свою» педагогічну проблему, яка безпосередньо стосується сфери професійних інтересів.

Студенти, беручи участь в ділових іграх, за нашими спостереженнями, не бояться вчинити помилку (адже це гра), а, отже, мають повну свободу пошуку власних рішень. В умовах реального педагогічного процесу такі експерименти можуть бути досить ризикованими, в діловій грі ризик зменшується за рахунок створення атмосфери взаємної відкритості, доброзичливості та психологічної захищеності. Рольове моделювання сприяє зняттю механізмів психологічного захисту, розкріпаченню та підвищенню спонтанності учасників гри, які, прийнявши на себе певну роль, виходять за рамки звичних шаблонів поведінки і апробують нові для себе способи діяльності і взаємодії. Таким чином розширюється простір вибору стратегій і тактик педагогічної діяльності.

Занурення студентів в ігрову ситуацію розширює їх особистісно-професійні можливості, дозволяє вийти з полону буденного мислення, обмеженого завданнями повсякденності. Це дає поштовх до розкріпачення особистості, до руйнування звичних обмежень і заборон, до відчуття впевненості в собі і значущості роботи в режимі проблематизації.

Ділова гра як метод навчання майбутніх учителів, на нашу думку, виконує низку важливих у контексті активізації їх особистісно-професійного самовизначення функцій: озброює студентів професійними знаннями і вміннями їх застосовувати в практичній діяльності, розвиває творче мислення, формує моральні професійні установки і ставлення. Остання функція є однією з найбільш важливих. Практична спрямованість і динамічний характер педагогічної гри дозволяють формувати в її учасників досвід етичної професійної поведінки, ефективно впливати на моральну свідомість. Ділові ігри допомагають також підвищувати професійну самооцінку студентів, формувати у них здатність упевнено поводитися в різних професійних ситуаціях. Особливий інтерес у майбутніх учителів під час занять з педагогічних дисциплін викликали такі ділові ігри, як: «Конфліктна ситуація під час уроку», «Індивідуальна бесіда класного керівника з батьками учня», «Моделювання ситуації успіху для учнів різного віку», «Психолого-педагогічний консилиум», «Розмова з важковиховуваним учнем», «Батьківські збори» та ін. Важливо також, що ділова гра сприяє формуванню у студентів умінь і навичок роботи в колективі однодумців під час розв'язування педагогічних задач.

Як свідчить наш досвід, ефективною формою активізації особистісно-професійного самовизначення студентів під час занять з педагогічних дисциплін є семінари, присвячені захисту певної педагогічної ідеї. Під час проведення таких семінарів студентам надається можливість обрати з науково-педагогічних журналів або педагогічних сайтів статтю (серію статей), присвячених педагогічній проблемі, яка їх хвилює. При цьому студенти можуть об'єднуватися у групи. Творча група, яка проводить захист своєї ідеї, пише оголошення, в якому повідомляє мету і завдання «захисту». Матеріал зі статей оформлюється у тезовому варіанті, пропонуються списки рекомендованої літератури. У процесі самого захисту студенти розповідають про обрану ідею, те, як вона розглядається в статтях, які перспективи відкриває її втілення в освітній процес. Після цього автори «захисту», як правило, зустрічаються з критикою і намагаються доказово відстояти власні позиції. Такі семінари, як свідчать бесіди зі студентами, допомагають формуванню у них ціннісного ставлення до науково-педагогічного знання, орієнтації на творчу самореалізацію в професійній діяльності, а також стимулюють їх особистісно-професійне самовизначення, формування власної професійної позиції.

Таким чином, активізація особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін можлива за дотримання таких принципів, як: забезпечення ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу; узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів; транспарентність і самовизначення; єдність нормативності й альтернативності; єдність довіри і сумніву; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії; інтерактивність і позиційна відкритість у діалозі; рефлексивність суб'єктів навчального діалогу; креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення студентів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-сислових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація вказаних принципів можлива за умови використання розглянутих у статті педагогічних технологій, методів і прийомів, які стимулюють смислопошукову активність студентів у процесі освоєння змісту педагогічних дисциплін та забезпечують становлення їх особистісно-професійної позиції.

Література

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 41 с.
2. Бойко А. Т., Соломка Е. Т. Професійне самовизначення й адаптація молодих вчителів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 2. С. 200–204.
3. Бондар В.І., Шапошнікова І.М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 332 с.
4. Вечірко М. С. Зміст та структура категорії професійного самовизначення майбутнього вчителя філологічних спеціальностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. Вип. 4. С. 15–25.
5. Галузяк В.М. Принципи забезпечення особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 65. С. 62–70.
6. Гріньова О. М. Професійне самовизначення майбутніх педагогів як фактор успішності їх професійної діяльності. *Проблеми загальної та вікової психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. Максименка С. Д. Київ: Логос, 2008. Т. X. Ч. 2. С. 168–179.
7. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури вчителів: проблеми та перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. 2006. Вип. 9. С. 34–38.
8. Дубасенюк О. А. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 15–43.

9. Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 140. С. 47-51.
10. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування : монографія. Вінниця : Нілан, 2016. 153 с.
11. Карсканова С. В. Від професійного самовизначення до професійного розвитку майбутнього вчителя. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2014. Вип. 42. С. 167-171.
12. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 31 с.
13. Коломієць А.М. Особливості професійної підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2011. Випуск 33. С. 83-86.
14. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.
15. Мешко О. І. Професійно-сміслове самовизначення майбутніх учителів як основа формування їх педагогічної позиції. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. Психологічні науки.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. № 26 (50). Ч. І. С. 292–298.
16. Пріма Д. А. Професійне самовизначення як підґрунтя формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки.* 2019. Вип. 182. С. 179-183.
17. Рускуліс Л. В. Професійне самовизначення майбутнього вчителя української мови: завдання, проблеми, труднощі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2015. Вип. 24. С. 22-26.
18. Сисоєва С. Професійна підготовка в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти. *Педагог професійної школи: зб. наук. пр. / упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак.* Київ, 2003. Вип. 5. С. 20–24.
19. Соціологічно-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радуга]. Київ: Ексоб, 2004. 304 с.
20. Форостовська Т. О. Становлення професійного самовизначення майбутніх вчителів хімії як педагогічна проблема. *Науковий вісник Львівської академії. Серія : Педагогічні науки.* 2020. Вип. 7. С. 123-128.
21. Фрицок В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 40 с.
22. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.
23. Чобітько М. Г. Особистісне і професійне самовизначення майбутнього вчителя. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку.* 2009. № 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_9
24. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 532 с.

References

1. Akimova O. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia v umovakh universytetskoï osvity [Theoretical and methodological principles of the formation of creative thinking of the future teacher in the conditions of university education] : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Ternopil, 2010. 41 s.
2. Boiko A. T., Solomka E. T. Profesiine samovyznachennia u adaptatsiia molodykh vchyteliv [Professional self-determination and adaptation of young teachers]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seria : Pedahohika ta psykholohiia.* 2016. Vyp. 2. S. 200-204.
3. Bondar V.I., Shaposhnikova I.M. Upravlinnia pidhotovkoïu uspishnoho vchytelia: teoriia i praktyka [Management of the training of a successful teacher: theory and practice]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. 332 s.
4. Vechirko M. S. Zmist ta struktura katehoriï profesiinoho samovyznachennia maibutnoho vchytelia filolohichnykh spetsialnosti [Content and structure of the category of professional self-determination of the future teacher of philological specialties]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka.* 2011. Vyp. 4. S. 15-25.
5. Haluziak V.M. Pryntsypy zabezpechennia osobystisno-profesiinoho samovyznachennia maibutnykh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Principles of ensuring personal and professional self-determination of future teachers in the process of studying pedagogical disciplines]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: pedahohika i psykholohiia.* 2021. Vypusk 65. S. 62-70.
6. Hrinova O. M. Profesiine samovyznachennia maibutnykh pedahohiv yak faktor uspishnosti yikh profesiinoini diialnosti [Professional self-determination of future teachers as a factor in the success of their professional activities]. *Problemy zahalnoi ta vikovoï psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. Maksymenka S. D.* Kyiv: Lohos, 2008. T. Kh. Ch. 2. S. 168–179.
7. Hurevych R. S. Formuvannia informatsiinoï kultury vchyteliv: problemy ta perspektyvy [Formation of teachers' information culture: problems and prospects]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv.* 2006. Vyp. 9. S. 34–38.
8. Dubaseniuk O. A. Rol pedahohichnykh znan u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [The role of pedagogical knowledge in the professional training of a future teacher]. *Profesiina pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znannia : monohrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka,* 2014. S. 15–43.
9. Dubinka M. Spetsyfika profesiinoho samovyznachennia osobystosti maibutnoho fakhivtsia [The specificity of the professional self-determination of the personality of the future specialist]. *Naukovi zapysky [Tsentrálnoukrajnskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seria : Pedahohichni nauky.* 2015. Vyp. 140. S. 47-51.
10. Kaplinskyi V. V. Zahalopedahohichna kompetentnist uchytelia: osoblyvosti, skladnyky, shliakhy formuvannia : monohrafiia [General pedagogical competence of the teacher: features, components, ways of formation: monograph]. Vinnytsia : Nilan, 2016. 153 s.
11. Karskanova S. V. Vid profesiinoho samovyznachennia do profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia [From professional self-determination to professional development of the future teacher]. *Pedahohika vyshchoï ta serednoi shkoly.* 2014. Vyp. 42. S. 167-171.

12. Kichuk N. V. Formuvannia tvorchoi osobystosti vchytelia v protsesi vuzivskoi profesiinoi pidhotovky : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 [Formation of the teacher's creative personality in the process of university professional training: autoref. thesis ... Dr. Ped. of science]. Kyiv, 1993. 31 s.
13. Kolomiets A.M. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky vchytelia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Peculiarities of professional teacher training at the current stage of society's development]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia. 2011. Vypusk 33. S. 83-86.
14. Lazarenko N. I. Profesiina pidhotovka vchyteliv u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii : monohrafiia [Professional training of teachers in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration: monograph]. Vinnytsia : TOV «Druk plius», 2019. 365 s.
15. Meshko O. I. Profesiino-smyslove samovyznachennia maibutnikh uchyteliv yak osnova formuvannia yikh pedahohichnoi pozytsii [Professional and meaningful self-determination of future teachers as a basis for the formation of their pedagogical position]. Naukovi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Ser. Psykholohichni nauky. Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, 2009. № 26 (50). Ch. I. S. 292-298.
16. Prima D. A. Profesiine samovyznachennia yak pidgruntia formuvannia profesiinoi pozytsii maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Professional self-determination as a basis for forming the professional position of a future primary school teacher]. Naukovi zapysky [Tsentralnoukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Serii : Pedahohichni nauky. 2019. Vyp. 182. S. 179-183.
17. Ruskulis L. V. Profesiine samovyznachennia maibutnoho vchytelia ukrainskoi movy: zavdannia, problemy, trudnoshchi [Professional self-determination of the future teacher of the Ukrainian language: tasks, problems, difficulties]. Naukovi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 16 : Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky. 2015. Vyp. 24. S. 22-26.
18. Sysoieva S. Profesiina pidhotovka v konteksti osobystisno-orientovanoi paradyhmy osvity [Professional training in the context of a person-oriented paradigm of education]. Pedahoh profesiinoi shkoly: zb. nauk. pr. / uporiad.: N. H. Nychkalo, O. I. Shcherbak. Kyiv, 2003. Vyp. 5. S. 20-24.
19. Sotsiolo-ho-pedahohichni slovnyk [Sociological and pedagogical dictionary] / [za red. V. V. Radula]. Kyiv: Eksob, 2004. 304 s.
20. Forostovska T. O. Stanovlennia profesiinoho samovyznachennia maibutnikh vchyteliv khimii yak pedahohichna problema [Formation of professional self-determination of future chemistry teachers as a pedagogical problem]. Naukovi visnyk Lotnoi akademii. Serii : Pedahohichni nauky. 2020. Vyp. 7. S. 123-128.
21. Frytsiuk V. A. Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh pedahohiv do bezperervnoho profesiinoho samorozvytku: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological principles of training future teachers for continuous professional self-development: autoref. thesis ... Dr. Ped. of science]. Vinnytsia, 2017. 40 s.
22. Khoruzha L. L. Etychni rozvytok pedahoha : navch. posib. [Ethical development of a teacher: teaching. manual] Kyiv : Akademvydav, 2012. 208 s.
23. Chobitko M. H. Osobystisne i profesiine samovyznachennia maibutnoho vchytelia [Personal and professional self-determination of the future teacher]. Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku. 2009. № 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_9
24. Shakhov V. I. Teoretyko-metodolohichni osnovy bazovoi pedahohichnoi osvity maibutnikh uchyteliv: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological foundations of the basic pedagogical education of future teachers: dissertation. ... Dr. Ped. of science]. Vinnytsia, 2008. 532 s.

УДК 378.14. 81'24

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-53-58>

НАДІЯ КОМАРІВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-9538-4048>

n.komarivska@gmail.com

кандидат філологічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІННА СТАХОВА

<https://orcid.org/0000-0002-8942-6248>

kachayloinna@gmail.com

доктор філософії, старший викладач,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КАТЕРИНА КОЛЕСНИК

<https://orcid.org/0000-0001-8928-4377>

katrinkolesnik1@gmail.com

доктор філософії, старший викладач,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЕКСАНДРА ШИКИРИНСЬКА

<https://orcid.org/0000-0001-6507-341X>

o.v.shikirinska@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

МОВНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до ефективного викладання української мови. Автори розглянули процес навчання в сучасному вищому педагогічному закладі як діяльнісний, провідною цінністю якого є та діяльність, яка засвоюється, її зміст, функції. Значення знань при цьому не применшується, при оцінці їхньої ефективності необхідно враховувати компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію, унікальність розумових здібностей. Доведено, що пріоритетної уваги набувають зміст і методика навчання, які формують світогляд, цінності

особистості, уміння самостійно вчитися, критично мислити, демонструвати здатність до самопізнання й самореалізації майбутнього вчителя в різних видах творчої діяльності, умінь і навичок.

Ключові слова: підготовка студентів, мовна освіта, початкова школа, молодші школярі, українська мова, методика навчання.

NADIYA KOMARIVSKA

candidate of philological sciences, associate professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

KATERYNA KOLESNIK

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

INNA STAKHOVA

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

OLEXANDRA SHYKYRYNSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

LANGUAGE EDUCATION IN THE PROFESSIONAL SYSTEM PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER

The article reveals the peculiarities of training future primary school teachers for effective teaching of the Ukrainian language. The authors consider the learning process in a modern higher pedagogical institution as an activity-based one, the leading value of which is the activity that is learned, its content, and functions. At the same time, the importance of knowledge is not diminished, when evaluating their effectiveness, it is necessary to take into account competence, initiative, creativity, self-regulation, and the uniqueness of mental abilities. It has been proven that priority attention is given to the content and teaching methods that shape the worldview, personal values, the ability to learn independently, think critically, demonstrate the ability for self-knowledge and self-realization of the future teacher in various types of creative activity, abilities and skills. Learning the Ukrainian language at a higher educational institution should form the ability to use the acquired knowledge and experience to learn new knowledge and solve practical problems, it must be brought into line with the requirements of life. For this, in the presentation of theoretical material, it is desirable to give preference to observations followed by the analysis of facts, their classification and establishment of certain regularities; during language learning, it is necessary to involve students in active mental and speech activity, to develop in them the ability to observe and logically and accurately draw up their conclusions; it is necessary to reasonably correlate communicative orientation and conscious systematization of language material; evaluate the level of knowledge of the language not only by the clear formulation of the rules, but also by the ability to express one's own opinion, argue it and prove it with examples of linguistic facts.

Key words: student training, language education, primary school, younger students, Ukrainian language, teaching method.

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються глибокі соціальні перетворення. У зв'язку з цим з'являються підвищені вимоги до підготовки майбутніх спеціалістів будь-якого профілю. Як зазначено в Концепції «Нова українська школа», наша держава потребує підготовки вчителя нової генерації, здатного до впровадження прогресивних ідей вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду в освітянську практику [8]. Особливого значення в організації навчання набувають ті методи й принципи, що спрямовані не стільки на отримання певної суми знань, умінь і навичок, скільки на розвиток мислення, самостійності й творчої активності, озброєння студентів методами самостійного здобуття знань.

У Державній національній програмі розвитку освіти України в XXI столітті зазначено, що освіта є «засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, ... дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені» [2]. Це призвело до зміни освітньої мети, яка полягає нині в життєтворчості, у життєвому самовизначенні людини (О. Савченко). Освіченою сьогодні вважають людину, яка має активну життєву позицію, прагне до постійного особистісного й професійного саморозвитку, орієнтується в складних проблемах багатогранної дійсності й здатна усвідомити свою відповідальність і роль у суспільстві.

Отже, на сьогодні необхідно спрямувати навчальний процес на пошуки інноваційних шляхів розвитку творчої особистості вчителя, який зможе успішно навчати та креативно розвивати дітей.

Мета статті – розглянути різні види організації навчальної діяльності студентів під час вивчення української мови, що спрямовуються на підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів.

В освітньому стандарті професійної освіти зазначено перелік компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній учитель початкової школи [11]. На наш погляд, важливим є те, як забезпечується досягнення заданих цілей з урахуванням нових вимог суспільства до професійних і особистісних якостей педагога. Тому необхідно переглянути зміст навчання, використовувати такі підходи до навчально-виховного процесу, які сприяли б формуванню компетентних фахівців, здатних максимально реалізувати свій потенціал у конкретній сфері трудової діяльності.

Проблемам удосконалення вищої освіти присвячені праці А.Алексюка, Р.Гуревича, М.Згуровського, Л.Коніщенко, В.Лугового, Н.Ничкало та ін. Зокрема, підвищенню якості підготовки вчителя приділялась увага в науково-методичних розвідках С.Гончаренка, Р.Гуревича, О.Демченко, І.Зязюна, Н.Лазаренко, Л.Хомич, М.Фіцули та ін.

Різні аспекти педагогічної освіти розроблялися з позицій її неперервності (Г.Балл, І.Лапшина, В.Луговий, Н.Ничкало), формування і розвитку педагогічної майстерності, професійних умінь (І.Зязюн, В.Моляко, В.Семиченко, С.Сисоєва), оволодіння педагогічною культурою (В.Гриньова, Л.Любчак), формування професіоналізму педагога (Н.Гузій, Н.Лазаренко), формування інформаційної культури майбутнього фахівця (Р.Гуревич, М.Козяр, А.Коломієць) та ін.

Згідно з найновішими дослідженнями, одним з основних завдань підготовки педагогічних кадрів вважаємо формування в майбутніх учителів інтегрованої системи предметних знань, умінь і навичок, здатності до творчої педагогічної діяльності. Важливе значення має оволодіння студентами необхідним комплексом методичних умінь і навичок для розв'язання професійних завдань та виховання в майбутніх учителів ціннісно-емоційного ставлення до наукової теорії, педагогічної діяльності й процесу підготовки до неї. Протягом професійного становлення сучасний студент має оволодіти, як зазначає І.Зязюн, «не лише декларативними знаннями (про те, «що»), а й процедурними («як»)» [7, с. 25].

Учителі ХХІ століття працюють в умовах, що безперервно змінюються, тому вони змушені постійно активізувати свої знання, систематично удосконалювати й збагачувати методи, організаційні форми та дидактичні засоби, готуючи учнів до активного життя. Аналіз наукових джерел (І.Богданової, І.Гавриш, Р.Гуревич, А.Коломієць, О.Савченко та ін.) дає підстави констатувати важливість і необхідність постановки питання про запровадження інноваційних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі не тільки предметів психолого-педагогічного циклу, але й гуманітарного. «Українська мова з методикою формування компетентності в мовно-літературній освітній галузі» серед них займає одне з чільних місць як базова дисципліна з формування професійно-значимих якостей особистості, її ціннісно-нормативної системи, мотивів навчання й майбутньої професійної діяльності. У процесі оволодіння мовними теоріями та мовленнєвими уміньми в студентів формується ціннісне ставлення до науки, потреба в збагаченні системи практичних умінь і навичок, інтерес, відповідальне і творче ставлення до процесу вивчення української мови як складової фахової підготовки.

Одне з головних завдань, яке стоїть перед учителем початкової школи, зорієнтоване на формування мовної особистості молодшого школяра, оволодіння учнями українською мовою як засобом спілкування і самовираження, усвідомлення функції кожної мовної одиниці, доцільне вживання її в усному й писемному мовленні.

Вік комп'ютерних технологій змушує педагогів вносити в навчальний процес нові методи навчання підростаючого покоління. Особливо це стосується навчання української мови, яке ще не повністю відповідає вимогам, потребує модернізації, докорінної перебудови. Можна констатувати, що випускники школи не володіють належним рівнем знань з мови. Вони звикли вербально заучувати теоретичні положення, мовні визначення й правила, парадигми відмінювання, різні приклади та винятки з правил.

Шкільний лінгвістичний курс передбачає відповідно до державних освітніх стандартів, що теорія мови поступається місцем мовленнєвій практиці. Це вимагає зміни пріоритетів і в мовній підготовці майбутніх учителів. Окрім міцних наукових знань у студентів повинна бути сформована мовленнєва компетентність (адже не можна сформулювати в учнів те, чим не володієш сам).

Методика навчання української мови побудована із використанням системно-описового підходу, в основі якого лежить засвоєння системи знань, а це не відповідає вимогам часу. Для того, щоб користуватися багатствами української мови, студенти повинні не лише запам'ятати схеми розборів, структурні типи та моделі речень тощо, а й розуміти закономірності їхнього функціонування, знати соціальні, ситуативні й контекстуальні правила, яких дотримуються носії мови. Ми вважаємо, що студенти мають навчитися думати й розуміти суть мовних явищ і самостійно орієнтуватися в проблемах, а це стане важливою ознакою якісно нового навчання української мови. Центром уваги має бути всебічний мовленнєвий розвиток студентів. Головною метою навчання української мови є формування особистості, яка вільно й свідомо володіє вміннями і навиками, комунікативно виправдано спілкується. Тому потрібно забезпечувати єдність мовної освіти й мовленнєвого розвитку.

Відомо, що учитель початкових класів зможе успішно здійснювати навчальний процес та виховувати у дітей хист до слова лише за умови, якщо сам володітиме глибокими знаннями з рідної мови, буде зразком для наслідування в культурі усного й писемного мовлення. Необхідність вчити інших у майбутньому обов'язково передбачає розширення сфер вживання української мови, вдосконалення мовної практики студентів, їхньої мовленнєвої діяльності. А це, передусім, володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях та вміння користуватися мовно-стилістичними засобами з урахуванням умов і завдань комунікації.

Проте формуванню умінь користуватися мовними засобами відповідно до програми, задуму, ситуації спілкування, зорієнтованості на слухача, тобто розвитку мовно-мовленнєвої компетентності студентів, на жаль, приділяється ще недостатня увага. Цієї мети можна досягти лише шляхом формування системи ґрунтовних знань про стилістичні можливості фонетики, лексики, фразеології, словотвору і граматики; активізації творчої, продуктивної діяльності студентів за допомогою ефективних методів стилістичних спостережень і стилістичного аналізу текстів, удосконалення вміння студентів стилістично грамотно будувати тексти різних стилів, а також шляхом розвитку індивідуально-авторських здібностей студентів.

Тому в основі всього навчального курсу мови повинно бути практичне оволодіння мовленням. Набуття міцних комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок, стилістичного чуття можливе тільки при глибокому й систематичному ознайомленні студентів з певними закономірностями функціонування мовних засобів усіх рівнів у різних сферах спілкування. Рівень мовної підготовки випускників педагогічного ВНЗ визначається сформованістю професійно необхідних знань, умінь і навичок [10]. Стилістичні вміння і навички є частиною загальномовних і, таким чином, є невід'ємними складниками мовної освіти вчителя. Вони охоплюють діяльність студентів, пов'язану як з розпізнаванням, розмежуванням, аналізом, характеристикою, так і з уживанням виучуваних явищ у власних висловлюваннях. Останнє значною мірою залежить від рівня володіння стилістичними поняттями, ступеня розвинутої мовного чуття, а також професійної відповідальності.

Усі мовні рівні – фонетика, лексика, фразеологія, словотвір, граMATика – мають вивчатися, на нашу думку, у двох аспектах: системно-описовому (визначення місця, статусу і властивостей мовних одиниць, встановлення взаємозв'язків між ними, характеристика норм тощо) і функціонально-комунікативному (розгляд функцій мовних засобів у комунікативній діяльності, їх роль у побудові мовленнєвих утворень). Це вимагає посилення уваги до функціональних властивостей мовних одиниць різних рівнів, особливостей їх реалізації в комунікативному процесі [9].

Складові мови взаємопов'язані, саме тому відсутність уваги до якоїсь грані мови, так само, як надання беззастережної переваги одній із сторін не дасть позитивних результатів. Тільки комплексний підхід до вивчення української мови сприяє розумінню ролі мовних явищ, їхнього взаємозв'язку й співвіднесеності, формуванню мовного чуття й здатності самовдосконалення.

Таким чином, статусу провідного принципу мовної освіти не тільки в загальноосвітній, а й у вищій школі має набути формування мовленнєвої компетентності.

Плануючи різні види організації навчальної діяльності під час вивчення мови, необхідно виходити з того, що основна їх мета має полягати не в досягненні ефекту новизни чи оригінальності, а спрямовуватися на підвищення якості підготовки майбутніх учителів. При цьому опиратися необхідно на те, що основний сенс інноваційних технологій, нетрадиційних методів навчальної діяльності повинен полягати в підвищенні пізнавальної активності студентів, стимуляції інтересу до навчальних занять. Вони також мають допомогти створити в майбутніх учителів установку на творчу професійну діяльність, на постійний пошук.

Обирати форми й методи організації навчання мови, які спрямовані на інтелектуальний розвиток особистості, варто за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності. Під час здійснення особистісно-зорієнтованого навчання змінюються функції, зміст і напрями діяльності студента і викладача.

Центром уваги стають активні та індивідуальні методи, студенти «поринають» в обстановку творчої, пошуково-дослідницької пізнавальної діяльності. Активні форми та методи в процесі вивчення навчальної дисципліни мобілізують мислення та уяву, допомагають відійти від стереотипів, шукати самостійні, нестандартні варіанти відповідей та шляхи вирішення освітніх проблем. Ці методи передбачають фрагменти пошуку, порівняння різних фактів з метою розвитку вміння висловлювати власну точку зору, виробляти навички переконання, закріплення знань.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Українська мова з методикою формування компетентності в мовно-літературній освітній галузі» викладачі застосовують проблемні методи навчання. Вони передбачають постановку проблемного завдання, при розв'язанні якого студенти не простого запам'ятовують певну суму фактів, а досліджують, розглядають з різних сторін, об'єднують з іншими фактами, використовуючи при цьому різні способи та прийоми опрацювання матеріалу.

Важливо широко впроваджувати лекції проблемного характеру, під час яких процес пізнання студентів наближається до дослідницької діяльності. У співробітництві з викладачем студенти «відкривають» для себе нові знання, осягають теоретичні основи майбутньої професії.

Уважаємо ефективним також використання системи проблемних завдань різного рівня складності на практичних заняттях. Такі завдання спрямовані на максимальне збудження розумової діяльності студентів, дозволяють вивчити те чи інше питання всебічно, глибоко осмислити матеріал. Серед них – лінгвістичні загадки, мовні жарти, відшукування «зайвих» елементів, проблемні ситуації тощо. Такі завдання корисні для майбутнього вчителя, оскільки навчають його складати

подібні завдання для учнів 1-4 класів і цим активізувати їхню мисленнєву діяльність. Виконання проблемно-пошукових завдань вимагають від студента не тільки знання матеріалу на репродуктивному рівні, самостійної роботи з додатковою лінгвістичною літературою, а й кмітливості. Разом з тим, проблемні завдання сприяють формуванню творчих здібностей студентів: продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій тощо.

Матеріал з української мови дає змогу під час опрацювання більшості тем організувати навчальні дискусії, підготовка до яких потребує підготовки за ширшими джерелами, ніж матеріал підручника. Шляхом залучення студентів до інтенсивної пізнавальної діяльності формуються наукові знання, уміння та навички, розвивається вміння практичного аналізу й ретельної аргументації висунутих положень. Майбутні вчителі активно обстоюють власну точку зору, критично підходять до чужих і власних суджень, що удосконалює вміння спілкуватися, підвищує рівень культури мовлення.

Під час проведення практичних і лабораторних занять, організації самостійної та індивідуальної роботи необхідно створювати умови для прояву і розвитку творчих здібностей студентів, заохочувати інтерес до самостійної творчої діяльності. Важливо в майбутніх учителів початкової школи формувати креативне мислення; націлювати навчальну діяльність на створення творчого продукту (колективного чи індивідуального). Загальні риси творчої діяльності найповніше відображає самостійна робота студента. Ми переконані, що чим більше розвинута самостійна навчально-пізнавальна діяльність, тим вищий рівень сформованості творчих здібностей.

Для вироблення творчих якостей необхідно залучати студентів до наукової діяльності. Зрозуміло, що не кожен студент однаковою мірою здатний до наукової роботи. Проте привчати до вирішення дослідницьких завдань, допомагати набутти хоча б елементарного досвіду проведення досліджень за обраною спеціальністю необхідно в усіх студентів. Науковий пошук, самостійна розробка хоча б нескладних наукових проблем виробляють у студентів творчий підхід до майбутньої професійної діяльності.

Загальновідомо, що складовою професійної діяльності вчителя є методична діяльність, пов'язана з конструюванням педагогічного процесу, проектуванням його змісту і технології. Тому важливо, щоб майбутній педагог навчився поєднувати нормативно-регламентований та творчий компоненти методичної діяльності.

Методичну творчість учителя початкової школи, пов'язану з викладанням української мови, ми розуміємо як соціально та особистісно значущу діяльність, метою якої є пошук, конструювання та використання нестандартних способів співпраці з учнями, орієнтованої на їхню мовну й літературну освіту, розумовий та мовленнєвий розвиток і виховання.

Отже, навчання української мови у вищому навчальному закладі повинне формувати вміння використовувати набуті знання і досвід для засвоєння нових знань та розв'язання практичних завдань, обов'язково, що вкрай важливо, має бути приведені у відповідність з вимогами життя. Для цього у викладі теоретичного матеріалу перевагу бажано надавати спостереженням з наступним аналізом фактів, класифікацій їх і встановленням певних закономірностей; під час навчання мови варто залучати студентів до активної розумової та мовленнєвої діяльності, виробляти в них уміння спостерігати й логічно, точно оформляти свої висновки; необхідно розумно співвідносити комунікативну орієнтацію та свідому систематизацію мовного матеріалу; оцінювати рівень знань з мови не тільки за чітким формулюванням правил, а за вмінням висловлювати власну думку, аргументувати її і доводити на прикладах мовних фактів.

Література

1. Бондар В.І., Шапошнікова І.М. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління*. Т.9. № 2. 2006. С. 20-27.
2. Державна національна програма «Освіта». URL : <https://bit.ly/3Ebfs6o> (дата звернення: 12.06.2020 р.)
3. Колеснік К.А. Організація колективної творчої діяльності у процесі мовленнєвої роботи на уроках рідної мови. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 190-194.
4. Комарівська Н. Дослідницька діяльність – важлива складова фахової компетенції майбутнього вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 17. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 343-346.
5. Лазаренко Н.І. Тенденції професійної підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ. 2020. 41 с.
6. Лащина І. М. Дослідження аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення інтегрованих занять з молодшими школярами. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм*. Вінниця : «Меркьюрі-Поділля», 2017. С. 25-29.
7. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / ред. І.А.Зязюн. Київ. 2000. 636 с.

8. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://bit.ly/40XieWF> (дата звернення: 17. 12. 2019 р.)
9. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Київ. 1997. 48 с.
10. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. №7. С.1-4.
11. Стандарт вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL : <https://bit.ly/2Nklhwd>
12. Стахова І.А. Організація творчої діяльності майбутніх учителів початкових класів в освітньому процесі ВНЗ. *Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору*. Вінниця : ФОП Тарнашинський О.В. Вип.5. 2017. С. 230-233.

References

1. Bondar V.I., Shaposhnikova I.M. Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti vchytelia [Management of the formation of the teacher's professional competence]. *Osvita i upravlinnia*. Т.9. № 2. 2006. S. 20-27.
2. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» [State national program «Education»]. URL: <https://bit.ly/3Ebfs6o> (data zvernennia: 12.06.2020 r.)
3. Kolesnik K.A. Orhanizatsiia kolektyvnoi tvorchoi diialnosti u protsesi movlennievoi roboty na urokakh ridnoi movy [Organization of collective creative activity in the process of speech work in native language lessons]. Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD», 2015. S. 190-194.
4. Komarivska N. Doslidnytska diialnist – vazhlyva skladova fakhovoi kompetentsii maibutnoho vchytelia [Research activity is an important component of the future teacher's professional competence]. Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vypusk 17. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 2008. S. 343-346.
5. Lazarenko N.I. Tendentsii profesiinoi pidhotovky vchytelia v pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii [Trends in professional teacher training in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration] : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 ; Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy. Kyiv. 2020. 41 s.
6. Lapshyna I. M. Doslidzhennia aspektiv pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do provedennia intehrovanykh zaniat z molodshymy shkoliaramy [Study of aspects of preparation of future primary school teachers for conducting integrated classes with younger schoolchildren]. Aktualni problemy doshkilnoi ta pochatkovoї osvity v konteksti suchasnykh osvitykh paradyhm. Vinnytsia : «Merkiuri-Podillia», 2017. S. 25-29.
7. Neperervna profesiina osvita : problemy, poshuky, perspektyvy [Continuous professional education: problems, searches, prospects] : monohrafiia / red. I.A.Ziaziun. Kyiv. 2000. 636 s.
8. Nova ukrainska shkola : kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual foundations of secondary school reform]. URL: <https://bit.ly/40XieWF> (data zvernennia: 17. 12. 2019 r.)
9. Palamar L.M. Funktsionalno-komunikatyvnyi pryntsyp formuvannia movnoi osobystosti [The functional-communicative principle of linguistic personality formation] : Avtoreferat dys. ... d-ra ped. nauk. Kyiv. 1997. 48 s.
10. Savchenko O.Ia. Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Improving the professional training of future primary school teachers]. *Pochatkova shkola*. 2001. №7. S.1-4.
11. Standart vyshchoї osvity za spetsialnistiu «Pochatkova osvita» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoї osvity [Standard of higher education in the specialty «Primary education» for the first (bachelor's) level of higher education]. URL: <https://bit.ly/2Nklhwd>
12. Stakhova I.A. Orhanizatsiia tvorchoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v osvitnomu protsesi VNZ [Organization of creative activity of future primary school teachers in the educational process of universities]. Pidhotovka fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii v umovakh suchasnoho sotsiokulturnoho prostoru. Vinnytsia : FOP Tarnashynskiy O.V. Vyp.5. 2017. S.230-233.

УДК 378:37.011

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-59-63>

ОЛЕНА КРАВЕЦЬ

<https://orcid.org/0000-0002-2762-9787>

elenakrawets@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови з методиками
викладання в дошкільній та початковій освіті
Навчально-наукового інституту педагогіки
Житомирського державного університету імені
Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир

АЛЛА ПРИЙМАК

<https://orcid.org/0000-0001-9113-9515>

filolog.zt@gmail.com

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри слов'янських і германських мов
Навчально-наукового інституту філології та
журналістики
Житомирського державного університету імені
Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено темі формування в Новій українській школі професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Основною ідеєю пошуку є аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених, що аналізують концептуальні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів: теоретичні та методичні основи професійної освіти вчителів Нової української школи, особливостей їхньої фахової підготовки та формування іншомовної компетентності. Професійну компетентність майбутніх учителів Нової української школи визначено як інтегративну ціннісну й особистісно-професійну рису, що базується на спеціальних знаннях і вміннях, відповідальному ставленні до професійної комунікативної діяльності, усвідомленні її мотивів. Вона забезпечує здатність особистості до здійснення адекватної іншомовної, міжмовної, міжкультурної комунікації в різних формах.

Ключові слова: комунікація, іншомовна комунікація, компетентнісний підхід, професійна діяльність.

OLENA KRAVETS

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
associate professor of the English language department
with teaching methods in preschool and primary
education of the Educational and Scientific Institute of
Pedagogy Zhytomyr Ivan Franko State University
St. Velika Berdychivska, 40, Zhytomyr

ALLA PRYIMAK

candidate of philological sciences, associate professor,
Associate Professor of the Department of Slavic and
Germanic Languages
Educational and Scientific Institute of Philology and
Journalism Zhytomyr Ivan Franko State University
St. Velika Berdychivska, 40, Zhytomyr

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article is devoted to the topic of school professional competence formation in future foreign language teachers, who in short period of time will come to work with children in the New Ukrainian School. The main idea of the research is to analyze the modern scientific concepts conceptual aspects of future training teachers made by domestic and foreign scientists. Theoretical and methodological foundations of professional education of New Ukrainian School teachers, the features of their professional training and formation of foreign language competence are presented by the authors of this article too. Professional competence future teachers of the New Ukrainian School is defined as an integrative value and personal-professional trait based on special knowledge and skills, the teacher's responsible attitude to professional communication activity, his\her awareness of its motives. It provides the ability of the individual to the implementation of adequate foreign language, intercultural communication in various forms. The basic components of the structure of this phenomenon are as: motivational (value and professionally important personal qualities); language (a set of formed foreign language knowledge as a means of activating consciousness and verbal expression of thought and speech in a foreign language); speech (formation of foreign language skills - cognitive actions aimed at solving communicative tasks that require deep knowledge foreign language). The integration of multi-subject knowledge in primary general education is especially relevant, since younger schoolchildren do not have a fragmented perception of the objects of the surrounding world, but a holistic one.

Integration as a phenomenon of fundamental sciences is the opposite of differentiation. Differentiation is the separation, dismemberment of something into separate separate objects, and integration is the unification of something into a single whole. In Ukraine, in the draft of the New State Standard of Primary Education, developed in accordance with the Law of Ukraine «On Education», the Law of Ukraine «On General Secondary Education», it is emphasized that on the basis of the basic curriculum it is possible to carry out full or partial integration of various educational fields, which should be reflected in the educational program and curriculum of the general primary education institution. The content of primary education is developed on the basis of a competence approach: not knowledge for the sake of knowledge, but the ability to apply it in real life. Competences are also an integrated result of the educational activity of students and they are formed primarily on the basis of mastering the integral content of primary education.

Key words: communication, foreign language communication, competent approach, professional activity.

Питання професійної компетентності дослідники розглядають як важливе й актуальне серед інших проблем сучасної вищої освіти, що знайшло своє відображення в нормативно-правових документах, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті; Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки; Концепції гуманітарної освіти в Україні; законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту» тощо.

Максимальний розвиток умінь з іноземної комунікації є провідним і перспективним завданням, що стоїть перед викладачами іноземних мов вищої школи. Відомі українські науковці в галузі методики викладання іноземних мов (С. Ніколаєнко, Л. Калініна, Г. Селевко та інші) констатують неузгодженість між теоретичними знаннями студентів та застосуванням їх на практиці. Як засіб усунення цієї неузгодженості, вони пропонують компетентнісний підхід для набуття певних умінь і навичок, що дозволятимуть оптимізувати професійну діяльність. Використання саме такого підходу дає змогу сформуванню в майбутніх фахівців необхідні професійні якості, оволодіти повним комплексом компетенцій, достатніх для здійснення професійної діяльності на високому рівні.

Мета статті – аналіз факторів формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в Новій українській школі.

З метою теоретичного та методологічного аналізу окресленого питання варто звернутися до джерел формування ключових понять: *учитель, учитель закладів освіти, професія, професіоналізм*. У багатьох педагогічних словниках є визначення поняття *учитель*. Зокрема, в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка таке тлумачення: «Учитель – це спеціаліст, який проводить навчальну й виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів» [3, с. 374]. Отже, це спеціаліст, що здійснює і навчальну, і виховну роботу з учнями. Його зусилля спрямовано на формування всебічно розвинених особистостей, підготовлених до життя в сучасних умовах. Закон України «Про загальну середню освіту» від 1999 року визначає вчителя як «особу з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює професійну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти» [5, с. 23].

З другої половини ХХ століття західні вчені неодноразово робили спроби поєднати й обґрунтувати певний набір критеріїв, що регламентують професійну діяльність будь-якої професії. Е. Хойлі запропонував найбільш вдалий варіант – так звану «ідеальну модель професії». Поняття «професія» автор пов'язує з видами діяльності, що репрезентують провідну соціальну функцію. Виконання цієї функції вимагає високого ступеня майстерності, яка виявляється і в типових, і в нестандартних ситуаціях. Крім знань, отриманих через досвід (так званих «рецептурних знань»), необхідні ще й певні систематичні знання, здобуття яких вимагає тривалого терміну навчання у вищому навчальному закладі. Під час навчання та професійної підготовки здійснюється інтеграція (соціалізація) у професійні цінності. Практичні рішення професіонала, що їх приймають в різних нестандартних ситуаціях, вимагають застосування набутих знань і умінь, свободи власних суджень і дій. Наведені ознаки не потрібно розглядати як еталон, проте, вони допомагають зрозуміти сутність руху за професіоналізацію вчительської праці за кордоном. Отже, однією з основних характеристик педагога визнано професіоналізм.

У науково-педагогічних пошуках українських дослідників виділено низку визначень професіоналізму. Серед них досить довго провідним було тлумачення професіоналізму: «достатній для творчого вирішення задач професійної діяльності рівень, розвиток професійної культури і самосвідомості особистості» [1, с. 64].

Ще в 1997 році Рада Європи визначила п'ять ключових компетентностей, якими повинен володіти освічений фахівець: соціально-політичні; полікультурні, що зумовлюють існування в сучасному суспільстві (толерантність, повага тощо); професійні та професійно-комунікативні; інформаційні, що забезпечують оперування новітніми технологіями; самоосвітні, які передбачають здатність та прагнення навчатися протягом життя.

Змінений перелік базових компетентностей було затверджено Європейською комісією в «Європейській довідковій системі» в 2005 році. У ньому названо такі ключові компетентності: здатність спілкування рідною та іноземною мовами; загальнонаукові базові компетентності; математична та цифрова компетентності; соціальні та міжкультурні компетентності; громадянська компетентність; загальна культура та ін. [2].

Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті підтримано європейською програмою «Освіта й підготовка в Європі: різні системи – спільна мета» (2010 р.), де також наведено перелік ключових компетентностей сучасного фахівця, як от: загальна грамотність (читання, говоріння, письмо); найважливіші соціальні навички, загальна культура та розвинутий інтелект; навички з іноземних мов, природничих наук, математики; уміння оперувати інформаційно-комунікаційними технологіями тощо [4].

Загалом досвід європейських країн, які в своєму освітньому процесі реалізують саме компетентнісний підхід, дає можливість виділити надпредметні та міжпредметні компетентності на

різних рівнях. Серед них мають місце базові компетентності як основа освітнього процесу; загально-предметні як результат вивчення певного предмета; спеціально-предметні як підсумок вивчення предмета протягом певного часу або ступеня навчання [6; 7].

Європейський фонд освіти створив «Глосарій термінів ринку праці, розробки освітніх програм і навчальних планів». У ньому вказані компетенції, що ґрунтуються на певних рисах особистості; компетенції, що спираються на виконання завдань і певної діяльності; компетенції, які базуються на виконанні виробничої діяльності; компетенції, що засновані на регулюванні результатів діяльності.

Відповідно до міжнародного проекту «TUNING» компетенції, яких набувають майбутні фахівці під час навчання в університеті, класифікуються на: предметно-спеціалізовані, що належать до фахової сфери, та універсальні, не пов'язані з вирішенням професійних завдань, але які впливають на успішність професійної діяльності.

Відомо, що компетенції є невід'ємними складовими елементами компетентності. Вони розподіляються на: позитивну мотивацію до виявлення компетентності; ціннісно-сміслові уявлення про зміст та результати діяльності; знання як основа вибору певної діяльності; уміння та досвід успішного виконання необхідних дій на основі наявних знань.

Зрозуміло, що реалізуються компетенції при виконанні певної діяльності, тому до їхньої структури слід додати також емоційно-вольову та мотиваційну сфери. Отже, поняття «компетентність» та «компетенція» – базові при здійсненні компетентнісного підходу в системі освіти в цілому та в Новій українській школі, зокрема, що безпосередньо відбивається в подальшій професійній діяльності майбутніх фахівців [8].

Науково-теоретичного обґрунтування та конкретизації специфіки професійної діяльності майбутніх учителів Нової української школи набуло також поняття «професійна компетентність» у науково-методичних та психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних та закордонних учених.

На думку М. Фіцули, професійну компетентність сучасного фахівця визначають власний досвід та сфера його морально-естетичних цінностей, певні мотиви діяльності, гармонія з навколишнім світом, ефективна комунікація, постійний самоаналіз та саморозвиток, креативність. Автор визначає професійну компетентність як спроможність фахівця опановувати нові знання, якісно виконувати професійні завдання в різних умовах, легко адаптуватися в екстремальних ситуаціях тощо.

Л. Мігіна визначає професійну компетентність як синтез комунікативної та культурної складових, адекватних до соціальної поведінки сучасного фахівця НУШ.

О. Губарева тлумачить професійну компетентність як сукупність професійних знань та вмінь, спрямованих на організацію освітніх процесів, які забезпечуються, а також й за допомогою використання нових інформаційних технологій.

В. Кричевський вважає професійну компетентність сукупністю певних ознак, серед яких найважливішими виділяє наявність знань, набір необхідних операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення професійних завдань.

Ю. Федоренко додає до цих ознак ще й особистісні вміння й навички, що забезпечують якісне виконання професійної діяльності.

Підсумовуючи погляди дослідників, слідом за С. Самойленко, зазначимо, що професійна компетентність – це комплексна характеристика фахівця, що реалізується в тій чи іншій професійній діяльності, має гарні інтелектуальні й методичні здібності, досвід, знання, уміння й навички, певну мотивацію.

Отже, професійною компетентністю майбутнього вчителя НУШ вважатимемо комплексну систему знань, умінь і навичок, здатність володіти ними й застосовувати при виконанні певних професійних функцій, а також низку професійно значимих якостей особистості вчителя/викладача іноземних мов. Таким чином, процес формування професійної компетентності майбутніх учителів НУШ слід розглядати в тісному зв'язку з його професійною діяльністю, оскільки специфіка діяльності віддзеркалюється на навчальний процес.

Зважаючи на нормативні документи та дослідження науковців, окремої ваги набуває комунікативна складова професійної компетентності вчителя іноземної мови, оскільки відповідно до вимог професійних стандартів випускник педагогічного профілю повинен володіти й оперувати необхідними комунікативними прийомами, серед яких: уміння застосовувати різні засоби комунікації, використання нестандартних мовних/мовленнєвих форм у вирішенні проблемних ситуацій тощо.

Специфіка професійної діяльності майбутнього вчителя/викладача іноземних мов передбачає постійне вдосконалення його іншомовної комунікативної компетентності – явища складного та багатоаспектного. Особливої уваги набувають також питання щодо створення сприятливих умов задля формування у майбутніх фахівців зазначеної компетентності.

Комунікативна компетентність з іноземної мови є складовою структури професійної компетентності та визначає якість професійної діяльності майбутнього вчителя. За визначенням Р. Калабреса і В. Дауса, під іншомовною компетентністю слід розуміти здатність до спілкування іноземною мовою в різних ситуаціях, спроможність грамотно висловлювати думки, дотримуватися

мовних норм, обирати правильну комунікативну поведінку [2]. Відповідно до Наказів Міністерства освіти і науки України та Рекомендацій з мовної освіти, перед закладами вищої освіти поставлено завдання щодо підготовки високо кваліфікованих фахівців, які б володіли іноземною мовою на належному рівні, необхідною фаховою термінологією, були здатними вести спілкування відповідно до цілей, сфер, ситуацій в умовах міжкультурного спілкування, володіли би вербальними й невербальними засобами іноземної мови, оперували мовою на варіативно-адаптивному рівні відповідно до конкретної мовленнєвої ситуації та залежно від психологічних факторів процесу спілкування.

Іншомовна комунікативна компетентність розвивається через знайомство студентів із фаховими текстами, спілкування з носіями іноземної мови, ознайомлення з новітніми науковими досягненнями в конкретній галузі науки країни, мова якої вивчається, розширення загальної ерудиції тощо. Показником сформованості іншомовної компетентності може виступати мовна особистість, що має такі риси, як: креативність, нестандартність, самостійність, здатність вибудовувати взаємодію й взаєморозуміння з різними комунікантами, участь у сучасних світових процесах, спрямованих на розвиток людства й цивілізації, удосконалення суспільства.

Отже, іншомовна компетентність – це синтез знань, умінь, навичок, власного досвіду, креативності, миттєвої реакції, емоційності тощо, що дасть змогу майбутньому фахівцеві здійснювати ефективну міжмовну й міжкультурну комунікацію.

Проаналізувавши погляди науковців, які досліджували іншомовну компетентність майбутніх учителів НУШ, ми розглядаємо її як інтегративний ціннісний та особистісно-професійний феномен, що ґрунтується на глибоких знаннях з іноземної мови та методики її викладання, практичних умінь і навичках, майстерності вести іншомовну комунікацію з різних тем, відповідальному ставленні до майбутньої професійної діяльності тощо.

Артюмова М.Г. та Бедь В.В. вважають, що специфіка майбутньої професійної діяльності учителя іноземної мови, його іншомовна комунікативна компетентність формуються при набутті глибоких професійних знань, оволодінні понятійно-категоріальним та термінологічним апаратом педагогічної галузі; вільному володінні іноземною мовою; грамотному використанні мовних жанрів і стилів відповідно до мети та ситуації спілкування; знанні іншомовної культури, норм етикету, мовних засобів їх вираження; умінні працювати з різноманітними текстами; умінні знаходити, аналізувати, узагальнювати та використовувати інформацію з професійної тематики; володінні технікою іншомовного інтерактивного спілкування; оцінці комунікативної ситуації й прийнятті професійного рішення; плануванні комунікативних дій тощо.

Висновки. Загалом на сучасному етапі розвитку науки іншомовна компетентність розглядається як невід’ємна складова фахової підготовки, що забезпечує майбутньому фахівцеві можливість удосконалювати свої вміння в читанні, аудіюванні, письмі й говорінні; навички роботи з текстами різних типів і жанрів; аналіз та систематизацію наукової, культурологічної, лінгвокраїнознавчої та іншої інформації; уміння формулювати власні думки та їх обґрунтування й пояснення, а також розуміння та відтворення їх в проблемних комунікативних ситуаціях тощо.

Література

1. Антонова О. Є. Методичні рекомендації до застосування технології формування у майбутніх учителів базових знань з курсу «Педагогіка». Житомир : ЖДПУ ім. І. Франка, 2000. 100 с.
2. Артюмова М. Г., Бедь В. В. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у вищому навчальному закладі. URL : <https://social-science.uu.edu.ua/article/691> (дата звернення: 14.01.2023)
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 421 с.
4. Гура О.І. Загальнонаукові підходи до визначення сутності професійної компетентності педагога. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Київ – Запоріжжя, 2017. Вип. 35. С. 7-14.
5. Загальноєвропейський проєкт TUNING. URL : <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm> (дата звернення 13.10.2019)
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 01.01.2023. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 14.01.2023)
7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення : 01.01.2023. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 14.01.2023)
8. Засекіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с.

References

1. Antonova O. Ye. Metodichni rekomendatsii do zastosuvannya tekhnolohii formuvannya u maibutnikh uchyteliv bazovykh znan z kursu «Pedagogika» [Methodical Recommendations for the Application of the

- Technology of Formation of Basic Knowledge in the course "Pedagogy" in future teachers]. Zhytomyr : ZhDPU im. I. Franka, 2000. 100 s.
2. Artomova M. H., Bed V. V. Kompetentnisnyi pidkhdid v systemi vyshchoi osvity yak priorytet yii modernizatsii u vyshchomu navchalnomu zakladi [Competency Approach in the System of Higher Education as a Priority of its Modernization in a Higher Educational Institution]. URL : <https://social-science.uu.edu.ua/article/691> (data zvernennia: 14.01.2023)
 3. Honcharenko S. Ukrainskyi Pedahohichnyi Slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid, 1997. 421 s.
 4. Hura O. I. Zahalnonaukovi pidkhody do vyznachennia sutnosti profesiinoi kompetentnosti pedahoha. Pedahohika i psyholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky [General Scientific Approaches to Determining the Essence of a Teacher's Professional Competence. Pedagogy and Psychology of Creative Personality Formation: Problems and Searches]. Kyiv – Zaporizhzhia, 2017. Vyp. 35. S. 7-14.
 5. Zahalnoevropeyskyi proekt TUNING [Pan-European project TUNING]. URL : <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm> (data zvernennia 13.10.2019)
 6. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017]. Data onovlennia : 01.01.2023. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 14.01.2023)
 7. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. Data onovlennia : 01.01.2023 [On Higher Education: Law of Ukraine dated July 1, 2014. No. 1556-VII]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 14.01.2023)
 8. Zasiiekina T. M. Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka : monohrafiia [Integration in School Science Education: Theory and Practice]. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2020. 400 s.

УДК 378.14. 81

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-63-68>

НАДІЯ КОМАРІВСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-9538-4048>
n.komarivska@gmail.com

кандидат філологічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЛЮДМИЛА ЛЮБЧАК

<https://orcid.org/0000-0002-2330-2998>
liavin@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЛЮДМИЛА ДАБІЖА

<https://orcid.org/0000-0001-8084-3793>
gurenko_l_p@ukr.net

старший викладач,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ І СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано важливість формування основ культури мовлення і спілкування в майбутніх учителів початкових класів на етапі вузівської підготовки. Розглянуто зміст, основні компоненти та визначено основні шляхи підготовки студентів в оволодінні навичками культури мовлення та спілкування. Автори розглянули культуру мовлення і спілкування як важливий вид культури, що стосується переважно міжособистісних відносин та риторичної культури. Обґрунтовано, що формуванню професійно необхідних знань, умінь і навичок, підвищенню культури фахового мовлення майбутнього вчителя сприяє поєднання функціонального, комунікативного, а також культурологічного й особистісного підходів до вивчення мовних явищ. Доведено, що реалізацію необхідно здійснювати під час практичної діяльності студентів на лекціях, практичних та лабораторних заняттях, у процесі самостійної та навчально-дослідної роботи, під час педагогічної практики.

Ключові слова: культура спілкування, культура мовлення, підготовка студентів, початкова школа, педагогічне спілкування.

NADIIA KOMARIVSKA

Candidate Of Philological Sciences, Associate Professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

LIUDMYLA LIUBCHAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

LIUDMYLA DABIZHA

Senior Lecturer,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

CULTURE OF SPEECH AND COMMUNICATION AS COMPONENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article substantiates the importance of forming the foundations of the culture of speech and communication in future primary school teachers at the stage of university training. The content, main components were considered and the main ways of training students in mastering the skills of speech culture and communication were determined. The authors consider the culture of speech and communication as an important type of culture, which mainly concerns interpersonal relations and rhetorical culture. The combination of functional, communicative, as well as cultural and personal approaches to the study of language phenomena contributes to the formation of professionally necessary knowledge, abilities and skills, and the improvement of the culture of professional speech of the future teacher. It is proved that the implementation must be carried out during practical activities of students at lectures, practical and laboratory classes, in the process of independent and educational and research work, during pedagogical practice.

For the development of communication culture of future teachers, knowledge of ethical norms and psychological mechanisms of communication, the ability to organize pedagogical communication on the basis of dialogical interaction are important. The success of the future teacher's professional activity will depend on the quality of assimilation of theoretical knowledge from academic disciplines, mastery of skills and abilities necessary for the implementation of the educational process at school.

Key words: culture of communication, culture of speech, training of students, elementary school, younger schoolchildren.

Культура завжди була й залишається могутнім фактором соціального розвитку, показником якості суспільного життя, тому й зміст культури стосується першочергово людини як соціальної істоти. «Усі різноманітні види культури – культура виробництва, культура управління, політична культура, художня культура, культура міжособистісних відносин, екологічна культура, риторична культура тощо – утворюють єдине ціле як форми існування і розвитку людської природи, а отже і суспільства» [2, с. 6]. Культура мовлення і спілкування є важливим видом культури й стосується переважно міжособистісних відносин та риторичної культури. Особливо гостро постає питання формування культури мовлення й спілкування в майбутніх педагогів у часи виборювання нашою країною незалежності.

Не втратили своєї актуальності думки видатного українського педагога-гуманіста В. Сухомлинського про можливість живого слова вчителя: «Слово – це найточніший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Уміти користуватися ним – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна і спотворити її. Тож оволодіймо цим різцем так, щоб з-під наших рук виходила тільки краса!» [7, с. 167]. Саме вчителі початкової школи закладають основи мовленнєвої культури дитини, формують комунікативну компетентність учня.

Низка наукових досліджень засвідчують, що культура поведінки, культура мовлення й культура спілкування в житті найчастіше виступають в єдності [8, с. 33]. Але варто розрізняти поняття культури мовлення та культури спілкування. Н. Бабиш трактують культуру мовлення як здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації мовлення [1]. Культуру спілкування вважають складовою частиною культури людини в цілому й має дві основні компоненти – моральну та психологічну. Моральна культура розкривається в діях та вчинках людей відповідно до її потреб, інтересів, ідеалів, цілей, а психологічна культура спілкування включає психологічні знання й уміння (розпізнавати психологію співрозмовників, адекватно емоційно реагувати на їхні дії та поведінку, вибирати по відношенню до кожного адекватні способи і засоби спілкування) [8].

Мовлення вчителя є важливим інструментом його професійної діяльності, за допомогою якого він розв'язує різні педагогічні завдання. Саме тому володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. І. Зязюн обґрунтовує думку про те, що мовлення вчителя є «показником його педагогічної культури, засобом самовираження й самоутвердження його особистості» [2, с. 67]. Щодо професійного педагогічного спілкування на рівні майстерності взаємодії, науковець вважає, що воно забезпечує через учителя «трансляцію учням людської

культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками; забезпечує формування власної гідності дитини» [2, с. 200].

Метою статті є обґрунтування важливості формування основ культури мовлення і спілкування в майбутніх учителів початкової школи на етапі вузівської підготовки, визначення основних шляхів підготовки студентів в оволодінні навичками культури мовлення та спілкування. Уважаємо, що для успішного становлення Нової української школи досить важливо формувати в майбутніх учителів культуру мовлення і спілкування вже на етапі вузівської підготовки. При цьому варто використовувати інноваційні методи навчання та сучасні форми роботи зі студентами.

Г. Костюк уважав, що спілкування має велике значення для поступального руху особистості [4]. У наукових працях кінця минулого століття знаходимо різні тлумачення терміну «культура спілкування» (Г. Чайка Т. Чмут, П. Щербань), однак загальноприйнятого визначення цього поняття немає. Цю категорію трактують як частину культури поведінки людини, що окреслює норми й принципи продуктивного спілкування та їх реалізацію в бутті особистості чи суспільства [9, с. 315]. На думку вчених, високий рівень культури спілкування залежить від комунікативних установок, знання етики та психології спілкування та умінь застосовувати ці знання на практиці [8].

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне розглянути зміст, основні компоненти та шляхи формування культури педагогічного спілкування, адже ефективне педагогічне спілкування неможливе без оволодіння вчителем високим рівнем його культури.

Організація повноцінного педагогічного спілкування в сучасних умовах дистанційного та змішаного навчання вимагає від учителя початкової школи особливої майстерності. Адже в таких умовах досить складно допомогти учневі стати активним співучасником освітнього процесу та забезпечити умови для реалізації його можливостей і здібностей. В. Сухомлинський власну систему спілкування з учнями спрямовував на те, щоб перетворити навчання в процес самовираження та саморозвитку, спілкування при цьому має сприяти спільному осмисленню проблемних ситуацій, стати засобом обміну почуттями.

Для формування в майбутніх учителів початкової школи умінь забезпечувати суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, що передбачає гуманістичні установки на взаємодію та взаємопроникнення у світ почуттів і переживань дитини, готовність прийняти та зрозуміти її емоційний стан у кожен окремий момент спілкування, рівність психологічних позицій, активність педагога та учнів тощо, ми пропонуємо до освітніх програм включати низку вибіркового дисциплін («Педагогіка партнерства», «Авторські методики й модернові практики», «Теорія і методика взаємодії педагога з родинами», «Педагогічні технології у початковій школі» тощо), які сприятимуть розвитку комунікативної компетентності студентів. Для кращого розуміння сутності та принципів гуманізації педагогічної взаємодії, до змісту психолого-педагогічних дисциплін, які є обов'язковими для вивчення в навчальному плані, необхідно передбачати теми для опанування студентами концептуальними засадами гуманної педагогіки та психології, практикувати вивчення досвіду педагогів-гуманістів минулого та передовий педагогічний досвід сучасних учителів як засіб партнерської взаємодії з учнями та їхніми батьками.

Знання етичних норм та психологічних механізмів спілкування, умінь організувати педагогічне спілкування на засадах діалогічної взаємодії не менш важливі для розвитку культури спілкування майбутніх учителів. Найбільш ефективними, на нашу думку, у розвитку вмінь студентів налагоджувати контакт у педагогічному діалозі можуть стати тренінгові заняття. Тренінг спілкування, який передбачає виконання вправ і творчих завдань, рольові та ділові ігри, моделювання розв'язання конфліктних ситуацій з учнями та їх батьками сприятимуть не лише кращому розумінню механізмів партнерського спілкування, а й допоможуть майбутньому педагогу краще пізнати та зрозуміти себе, відкорегувати особисті проблеми, аби в подальшому вони не здійснювали деструктивний вплив на налагодження гуманних стосунків з усіма учасниками освітнього процесу.

У формуванні діалогічної компетентності майбутніх фахівців у процесі партнерського спілкування ми пропонуємо на лабораторно-практичних заняттях з дисциплін педагогічного циклу використовувати активні методи навчання. Моделювання та проведення фрагментів уроків (мікрореконструкції) з використанням інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє студентам набувати досвіду не лише формування в учнів предметних компетентностей, а й етичної взаємодії з дотриманням принципів педагогіки партнерства. За результатами вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність» студенти мають змогу, навіть в онлайн-форматі, презентувати світ своїх захоплень, фрагменти уроків та виховних заходів, створювати власне портфоліо тощо, що дозволяє набуті теоретичні знання перевести в площину практичних умінь партнерської взаємодії.

Усі педагогічні дисципліни спрямовані на практико-орієнтоване навчання: розвиток здібностей і умінь студентів (а в подальшому – учнів) самостійно здобувати знання, систематизувати й застосовувати їх на практиці; уміння вчителя моделювати зміст навчання, створюючи моделі, націлені на мінімізацію матеріалу, на самостійне його освоєння.

Від якості засвоєння теоретичних знань з навчальних дисциплін, оволодіння вміннями та навичками, необхідними для здійснення навчально-виховного процесу в школі, буде залежати успіх професійної діяльності майбутнього педагога. Досягнути його він зможе, оволодівши високим рівнем культури мовлення, який включає правильну, доречну, внутрішньо багату та емоційно насичену мову. Особливими ознаками готовності до педагогічної діяльності є володіння словом, культура й виразність мовлення, гармонізація монологу й діалогу в методиці викладання, поєднання знаннєвого підходу з розвивальним навчанням.

У процесі вивчення навчальних дисциплін «Дитяча література з основами культури і техніки мовлення» та «Українська мова з методикою формування компетентності в мовно-літературній освітній галузі», «Мовно-літературна підготовка вчителя початкових класів» здійснюється мовно-теоретична і мовленнєво-практична підготовка майбутніх учителів початкової школи, закладаються основи професійної діяльності майбутнього вчителя, здатного добре продумувати уроки, наповнювати їх цікавим і необхідним змістом з урахуванням педагогічних, мовних і мовленнєвих завдань.

У вищому педагогічному закладі підготовка вчителів початкових класів зорієнтована на осмислення мовних процесів, усвідомлення й засвоєння норм сучасної української літературної мови, а також формування в студентів умінь дотримуватися їх у процесі мовленнєвої діяльності, умінь користуватися виражальними мовними засобами відповідно до програми, задуму, ситуації спілкування, зорієнтованості на слухача.

Формуванню професійно необхідних знань, умінь і навичок, підвищенню культури фахового мовлення майбутнього вчителя сприяє поєднання функціонального, комунікативного, а також культурологічного й особистісного підходів до вивчення мовних явищ. Реалізація здійснюється під час практичної діяльності студентів на лекціях, практичних та лабораторних заняттях, у процесі самостійної та навчально-дослідної роботи, під час педагогічної практики.

Учитель повинен говорити правильно й виразно, ясно й переконливо, вправно використовувати різноманітні й найбільш доцільні з експресивного боку виражальні засоби мови. На жаль, названих якостей часто бракує мовленню студентів. Спостерігаємо невинуваті відступи від стилістичної однорідності письмових і усних текстів, обмеженість синоніміки, невправність у використанні засобів словесної образності, засмічення невмотивованими запозиченнями, молодіжним сленгом тощо. Саме тому під час навчання майбутній педагог має оволодіти мовною майстерністю, навчитися свідомого та критичного ставлення до власного мовлення, а також до мови оточуючих.

Щоб студенти засвоїли теоретичний мовознавчий та лінгводидактичний матеріал використовуємо різноманітні форми й методи навчання: доповнення конспектів лекцій необхідною лінгвістичною та методичною інформацією з основної та додаткової літератури; складання тез; написання анотацій, рецензій; добір текстів для ілюстрування значеннєвих і функціональних властивостей мовних фактів та явищ; підбір вправ і завдань з мови різного характеру; підготовка повідомлень за результатами проведення досліджень мовного матеріалу тощо.

Професійному становленню творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів, підвищенню культури фахового мовлення сприяють також навчальні дискусії, проведення фрагментів уроків в студентській аудиторії; розробка нестандартних уроків та нетрадиційних форм роботи на уроці; рецензування відповідей студентів; аналіз відвіданих уроків; виготовлення наочних посібників тощо. Оскільки мовлення вчителя початкових класів обов'язково має відзначатися унормованістю, основну увагу звертаємо на правильність, логічність, чистоту та інші комунікативні якості мовлення студентів, на їхні вміння викладати свої думки, обґрунтовувати їх, пояснювати необхідний навчальний матеріал, дискутувати, вести бесіду українською мовою. Таким чином, майбутній учитель оволодіє культурою спілкування в різних видах професійно-педагогічної діяльності, тонким чуттям мови, що дасть можливість з багатого мовного арсеналу використовувати ті засоби, які найбільш точно і чітко забезпечують процес комунікації.

Особливого значення надається проведенню навчальних дискусій, які допомагають усвідомлено засвоїти матеріал, навчають майбутніх педагогів прийомів аргументування, наукового доведення. Беручи участь у навчальних дискусіях, студент удосконалює вміння активно обстоювати власну точку зору, критично підходити до чужих і власних суджень, у нього формується культура дискутування, що є невід'ємною частиною загальної педагогічної культури. Наголосимо на ще одному важливому аспекті: під час навчальних дискусій удосконалюється вміння спілкуватися, підвищується рівень культури мовлення майбутнього фахівця.

Під час проведення практичних занять з української мови з методикою формування компетентності в мовно-літературній освітній галузі особливого значення надаємо збагаченню, розширенню та активізації словника студентів, оскільки важливою складовою мовлення особистості є володіння багатим лексичним запасом. Використовуємо різні види лексичних вправ та творчі завдання:

- згрупувати лексичні одиниці за характером парадигматичних зв'язків, розмежувати співвідносні явища і встановити взаємозв'язок між ними;
- здійснити аналіз синонімічних рядів, зіставити їх, з'ясувати відтінки в семантиці синонімів;
- пояснити значення омонімів, паронімів, слів іншомовного походження, термінів тощо;
- знайти в тексті відповідні лексичні явища, пояснити їх значення й функції;
- визначити слова за описом їхньої семантики, самостійно ускласти словникові статі;
- з'ясувати семантику багатозначних слів, визначити її структурні компоненти;
- виявити значення слова залежно від лексичної сполучуваності;
- самостійно підібрати тексти, які б ілюстрували функціонально-семантичні властивості певних лексичних категорій тощо.

Розвитку культури мовлення майбутнього вчителя сприяє аналіз текстів різних стилів. Студенти визначають, до якого функціонального стилю сучасної української літературної мови належить поданий текст, встановлюють підстиль або жанр; окреслюють комунікативну мету тексту; характеризують виражальні засоби мови тексту на фонетичному, граматичному рівнях, обґрунтовують свій добір. Для стилістичного аналізу беруться кращі, зразкові тексти. Багато уваги приділяється творам, передбаченим для вивчення в початковій школі.

Надзвичайно важливим етапом підвищення рівня мовної та мовленнєвої підготовки студентів є робота над стилістичними помилками, яка проводиться систематично. Практикуємо стилістичне виправлення речень і текстів із порушенням милозвучності; виправлення типових помилок з граматики, вживання граматичних засобів; визначення в текстах і усних висловлюваннях помилок і неточностей у слововживанні тощо. У процесі такої роботи звертаємо увагу на стильову єдність тексту, використання мовних засобів з урахуванням стилю і жанру мови, точність мовлення, різноманітність словника й граматичного ладу. Уважаємо, що свідоме виправлення будь-якої помилки передбачає розуміння того, як потрібно правильно говорити.

У процесі фахової підготовки вчителя початкових класів значна увага приділяється виробленню норм правильної вимови як важливого чинника мовленнєвої культури. Необхідні знання й навички майбутні вчителі початкових класів одержують під час вивчення розділів «Фонетика» та «Орфоепія». Наведемо приклади завдань, які забезпечують належний рівень володіння технікою мовлення: визначити особливості вимови звуків у різних позиціях; відшукати слова, над правильною вимовою яких обов'язково потрібно працювати в початкових класах; указати, які сполучення приголосних вимовляються не так, як вони записані; пояснити випадки правильного й неправильного вживання букв «у» – «в», «і» – «й»; поставити наголос, пояснити, які закономірності щодо наголосу помітили; проговорити скоромовки з дотриманням норм орфоепії тощо.

Неодмінною умовою розвитку зв'язного мовлення, активного використання різноманітних граматичних засобів у власних висловлюваннях є вміння будувати словосполучення і речення. Усвідомлювати студентам закономірності сполучуваності слів в українській мові допомагають завдання на аналіз словосполучень і речень, заміну їх, доповнення, побудову: дібрати синонімічні словосполучення; замінити подані словосполучення одним словом з тим самим значенням; до поданих у словосполученнях прикметників дібрати синоніми (антоніми); утворити словосполучення з дієсловами, що вимагають різних відмінків; відредагувати словосполучення тощо.

Виконуючи подібні завдання, майбутні вчителі переконуються в тому, що без опанування мовних норм процес комунікації як в усній, так і в писемній формі буде неповноцінним.

Отже, висока культура мовлення та спілкування – це професійне вміння, досягти якого можна лише цілеспрямованою й послідовною роботою. Визначені шляхи підвищення культури фахового мовлення та спілкування майбутніх учителів початкових класів засновані на творчому ставленні до обраної професії, застосуванні методів і прийомів, які давали б можливість більш ґрунтовно опанувати навчальний матеріал, орієнтуватись у доборі різноманітних форм організації навчального процесу, що сприятиме досконалому виконанню завдань педагогічної діяльності.

Література

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
3. Комарівська Н. Дослідницька діяльність – важлива складова фахової компетенції майбутнього вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 17. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 343-346.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

5. Лапшина І.М. Дослідження аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення інтегрованих занять з молодшими школярами. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм*. Вінниця : «Меркьюрі-Поділля», 2017. С. 25-29.
6. Любчак Л.В. Професійні компетентності педагога Нової української школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2020. № 61. С. 140-145.
7. Сухомлинський В. О. Слово про слово. Вибрані твори в п'яти томах. Київ, 1976. Т. 5. С. 160-167.
8. Чмут Т. К. Культура спілкування. Навчальний посібник для студентів і викладачів вищих навчальних закладів. Хмельницький, «ХІРУП», 1999. 358 с.
9. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

References

1. Babych N. D. *Osnovy kultury movlennia*. Lviv : Svit, 1990. 232 s.
2. Ziaziun I.A., Sahach H.M. *Krasa pedahohichnoi dii: navchalnyi posibnyk dlia vchyteliv, aspirantiv, studentiv serednikh ta vyshchikh navchalnykh zakladiv*. Kyiv : Ukrainsko-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu, 1997. 302 s.
3. Komarivska N. *Doslidnytska diialnist – vazhlyva skladova fakhovoi kompetentsii maibutnoho vchytelia. Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vypusk 17. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 2008. S. 343-346.
4. Kostyuk H.S. *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti / Za red. L. M. Prokoliienko*. Kyiv : Radianska shkola, 1989. 608 s.
5. Lapshyna I. M. *Doslidzhennia aspektiv pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do provedennia intehrovanykh zaniat z molodshymy shkoliaramy. Aktualni problemy doshkilnoi ta pochatkovoї osvity v konteksti suchasnykh osvitnikh paradyhm*. Vinnytsia : «Merkiuri-Podillia», 2017. S. 25-29.
6. Liubchak L. V. *Profesiini kompetentnosti pedahoha Novoi ukrainskoї shkoly. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia. 2020. № 61. S. 140-145.
7. Sukhomlynyskyi V. O. *Slovo pro slovo. Vybrani tvory v piaty tomakh*. Kyiv, 1976. T.5. S. 160-167.
8. Chmut T. K. *Kultura spilkuvannia. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv i vykladachiv vyshchikh navchalnykh zakladiv*. Khmelnytskyi, «KhIRUP», 1999. 358 s.
9. *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk : entsyklopediia / NAN Ukrainy, Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy; holov. red. V. I. Shynkaruk*. Kyiv : Abrys, 2002. 742 s.

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:97-047.22]:911.3(045)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-68-73>

ОЛЕКСАНДР ЛАВРИК

<https://orcid.org/0000-0003-2604-2500>

slavrik1979@gmail.com

доктор географічних наук, професор кафедри екології та географії Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська 40, м. Житомир

АНДРІЙ МАКСЮТОВ

<https://orcid.org/0000-0002-5486-634X>

andriy.maksyutov@udpu.edu.ua

доцент кафедри географії та методики її навчання Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини вул. Садова, 2, м. Умань

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ ЛЮДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано структурно-функціональні аспекти формування фахових компетентностей майбутніх учителів під час вивчення дисципліни географії людської діяльності, що відображають створення умов, які сприяють соціальному становленню здобувачів освіти, як відповідальних громадян України.

З'ясовано та доведено, що загальними теоретичними підставами фахової підготовки здобувачів освіти є культурологічний та компетентнісний підхід, в рамках якого сьогодні відбувається розвиток загальної географічної освіти.

Ключові слова: майбутні учителі географії, географія людської діяльності, фахові компетентності, методична підготовка, культурологічний та компетентнісний підхід.

OLEKSANDR LAVRYK

DSc (Geography), Professor at the Department of Ecology and Geography, Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr

ANDRII MAKSIUTOV

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Geography and Methods of Teaching, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Sadova str., 2, Uman

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS DURING THE STUDY OF HUMAN ACTIVITY GEOGRAPHY

The article substantiates the structural and functional aspects of the formation of professional competences of future teachers during the study of the geography of human activity, which reflect the creation of conditions that contribute to the social formation of education seekers as responsible citizens of Ukraine.

It has been clarified and proved that the general theoretical basis of the professional training of education seekers is the cultural and competence approach, within the framework of which the development of general geographic education is taking place today. It has been proven that today an actual scientific and methodical task is updating the content of pedagogical education of a geographical profile, as well as substantiating and developing a system of general and professional competencies and educational technologies of their formation in students of education. It has been established that the professional competences of future geography teachers are integrated complexes of special subject and methodological knowledge, abilities and skills, as well as personal experience of their application by students of education in the conditions of educational, educational and professional activities, mediated by the specifics of professional geographic culture and general geographic education, which ensure the ability of students to productively solve the tasks of professional activity.

Based on the analysis of the components of geographic culture, we have developed a system of professional competences that are formed and developed in the process of students studying the content of the geography of human activity, as well as their field and pedagogical practices. This approach ensures interdisciplinary continuity, allowing to build up special competencies of different contents of educational disciplines.

Key words: *future teachers of geography, geography of human activity, professional competences, methodical training, cultural and competence approach.*

В останні десятиліття українська педагогічна освіта модернізується у зв'язку з ускладненням ролі вчителя в суспільстві, розширенням його соціально-професійних функцій. Згідно з новою парадигмою освіти педагоги покликані вирішувати не тільки науково-методичні завдання, а також завдання науково-педагогічного характеру, спрямовані на соціальний, особистісний, пізнавальний та комунікативний розвиток здобувачів освіти.

В урядових ініціативах, нормативних правових документах та актах також наголошується на необхідності підготовки в педагогічних закладах вищої освіти вчителя якісно нової формації. Тому сьогодні підготовку майбутнього вчителя розглядають не лише як підготовку фахівця у конкретній предметній галузі, а й як формування особистості, що володіє необхідними компетентностями для практичної організації розвиваючого освітнього середовища, що обумовлює модернізацію цілей, змісту та технологічного інструментарію педагогічної освіти.

На сьогодні в закладах вищої освіти України у зв'язку з реалізацією принципів, орієнтованих на формування у здобувачів освіти фахових, компетентностей розробляються нові підходи та методики щодо проектування освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів [6, с. 236]. При цьому потрібне переосмислення в новому компетентнісному форматі вітчизняного досвіду традиційної (профільної) фахової підготовки освітян. Проблема полягає в тому, що дисципліна «Географія людської діяльності» входить до переліку дисциплін вільного вибору, що належать до варіативного блоку освітньо-професійної програми 014.07 Середня освіта (Географія) освітнього ступеня «Магістр». Майбутні вчителі географії, не завжди обирають географію людської діяльності серед переліку дисциплін вільного вибору, а, отже, не оволодівають необхідним у подальшій професійній діяльності фаховими компетентностями з відповідної дисципліни. Саме тому вже сьогодні необхідні нові стратегічні й тактичні рішення щодо змістовного наповнення освітньо-професійних програм та організації освітнього процесу з урахуванням сучасних принципів підготовки майбутніх учителів географії.

Аналіз теорії та практики педагогічної освіти географічної профілю показав, що проблема формування фахових компетентностей у майбутніх вчителів географії є слабо розробленою, у сучасних дослідженнях розглядаються окремі, переважно методичні та теоретичні аспекти [9, с. 199].

Очевидно, що сьогодні актуальним науково-методичним завданням є оновлення змісту педагогічної освіти географічного профілю, а також обґрунтування та розробка системи фахових компетентностей та освітніх технологій, формування їх у здобувачів освіти. Ми вважаємо, що вирішити ці завдання можливо лише на основі модернізації єдиної спеціальної концепції фахової підготовки майбутніх вчителів географії, що враховує традиції та інновації вищої та загальної географічної освіти.

Мета статті: теоретичне обґрунтування системи формування фахових компетентностей у майбутніх учителів географії під час вивчення дисципліни «Географії людської діяльності», заснованої на інтеграції культурологічного та компетентнісного підходів в умовах фахової підготовки здобувачів освіти.

Більшість дослідників загальних питань фахової підготовки вчителя (Зязюн І. А., Карпова Л. Г., Кузьмінський А. І., Саюк В. І., Тімець О.В., Яворська Г. Х., Елькін М. В. та інші) розглядали професійну підготовку, як цілісний процес формування системи загальних, психологічних, педагогічних, спеціальних (предметних) та методичних знань, умінь навичок та компетентностей [2; 3; 4; 6; 7; 8; 9]. Сьогодні професійна підготовка педагога переосмислюється як процес формування у здобувачів освіти системи загальних, фахових компетентностей та програмних результатів навчання.

Під фаховою підготовкою майбутніх учителів географії ми розуміємо процес формування та розвитку загальних, фахових компетентностей та програмних результатів навчання, а також організацію педагогічних умов для розвитку загальнокультурних, загально-професійних компетентностей у процесі профільної освіти, зумовленою специфікою фахової географічної культури та загальної географічної освіти.

На основі аналізу публікацій та власного викладацького досвіду, ми виділили протиріччя у фаховій підготовці майбутніх вчителів географії. По-перше, це протиріччя між традиційно сформованою фаховою підготовкою у закладі вищої освіти, що характеризується дисциплінарною диференційованістю освітнього процесу, та загальною географічною освітою, інтегративною за своєю суттю, орієнтованою на облік вікових особливостей пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

По-друге, це протиріччя між компетентностями здобувачів освіти, що формуються в основних фахово-спрямованих видах діяльності, що реалізуються переважно у формі навчальної діяльності, та фаховими компетентностями викладачів географії, що реалізуються як основні види фахової діяльності. Це основне протиріччя фахової освіти: оволодіння фаховою діяльністю здобувачем освіти має бути забезпечено в рамках іншої за своєю сутністю навчальної діяльності, що викликає низку проблем, пов'язаних із складнощами формування соціальних навичок випускників, зі складнощами застосування ними знань, умінь, навичок та слабким розвитком фахової мотивації.

Як свідчать спеціальні дослідження, у закладах вищої освіти основна увага приділяється саме предметним знанням, тоді, як причини помилок при вирішенні навчальних фахових завдань дуже часто виникають через недостатню логічну підготовку або криються в невмінні планувати та контролювати свою діяльність. Це пов'язано з тим, що зазначені аспекти фахової підготовки часто спеціально не виділяються як особливе навчальне завдання, отже, відповідні знання, уміння та навички засвоюються стихійно та мають неоднозначні характеристики низки параметрів [4, с. 443]. Аналіз навчальних та навчально-методичних посібників виявляє одноманітність логічних структур завдань, узятих із різних предметних галузей. Упорядники їх орієнтуються лише на варіювання предметного змісту завдань, випускаючи з уваги необхідність навчання здобувачів освіти різним прийомам логічного мислення, планування та організації діяльності [2, с. 14]. Це ще один аргумент на користь того, що при побудові освітньо-професійної програми вивчення дисциплін необхідно прагнути як до варіації предметного матеріалу, а також до активізації логічних прийомів мислення та дотримання вимог до психологічного забезпечення діяльності.

Рішення здобувачами освіти навчальних завдань, розроблених у руслі системно-діяльного підходу, сприяє формуванню в них системних наукових знань та розвитку інтелектуальних умінь та соціальних навичок. У педагогічній освіті має бути пріоритетним фаховий аспект підготовки вчителя географії, представлений навчально-методичними завданнями, спрямованими на формування у здобувачів освіти елементів фахової діяльності та досвіду її цілісного здійснення. Саме цей аспект сьогодні часто ігнорується у викладанні дисциплін географічного циклу у здобувачів освіти.

Ми вважаємо, що для посилення фахової спрямованості підготовки майбутніх вчителів географії необхідно впровадження в освітній процес прогресивних, сучасних технологій навчання, які, на нашу думку, можуть стати базовою основою реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті. Причому в процесі викладання географії людської діяльності створюються можливості формування не тільки фахово-спеціалізованих, але також загально-культурних, загально-фахових та фахових компетентностей.

Аналіз теоретичних робіт, практики закладів вищої освіти, де відбувається підготовка майбутніх учителів географії привів нас до думки, що загальними теоретичними підставами фахової підготовки здобувачів освіти має стати культурологічний підхід, в рамках якого сьогодні відбувається розвиток загальної географічної освіти та компетентнісний підхід. Це забезпечить, на наш погляд, не лише зручність зіставлення змісту вузівських та загальноосвітніх програм з географії, але також сприятиме кращій методичній підготовці майбутніх учителів до роботи в новій українській школі.

Культурологічний підхід визначає мету фахової підготовки майбутніх учителів географії – формування у здобувачів освіти фахово-педагогічної культури (географічна та методична культури

– це її складові), а також в аспектах самореалізації та самовизначення особистості. Він також дозволяє визначати відповідність між вузівською географією та сучасною системою географічних наук, між вузівською та шкільною географією за основними компонентами географічної культури. Розробка системи фахових компетентностей має базуватися на понятті «географічна культура» в широкому розумінні цього поняття, що включає її педагогічний аспект. Ми вважаємо за необхідне віднесення методичних компетентностей до фахових компетентностей, оскільки вони ґрунтуються на змісті «масової географічної культури» [3, с. 295].

На відміну від культурологічного, компетентнісний підхід спрямований на формування практико-орієнтованих компетентностей. Це оволодіння конкретними знаннями, уміннями, навчаннями та досвідом їх застосування, здатність розв'язувати професійні завдання. Найбільш дієвою є інтеграція культурологічного та компетентнісного підходів у змістовному та діяльнісному компонентах профільної освіти через організацію навчання здобувачів освіти в умовах реалізації технології контекстного навчання. На основі аналізу компонентів географічної культури, ми розробили систему фахово-спеціалізованих компетентностей, які формуються та розвиваються в процесі вивчення здобувачами освіти змісту спеціальних географічних та методичних дисциплін, а також проходження ними польових та педагогічних практик. Цей підхід забезпечує міждисциплінарну наступність, дозволяючи нарощувати фахові компетентності різного змісту навчальних дисциплін.

Освоєння компетентностей відбувається через діяльність, що на початковому етапі вивчення географії людської діяльності будується в руслі системно-діяльнісного підходу, спрямованого на формування у здобувачів освіти системи фундаментальних знань, умінь та навичок з опорою на розвиток у них універсальних розумових дій. У кожній фаховій географічній компетентності ми виокремлюємо методичну складову. Наприклад, топонімічна компетентність, окрім власне володіння студентами мовою географічних назв, включає їхню готовність навчати йому учнів [5, с. 186].

Тому на наступному етапі організується діяльність, яка готує майбутнього вчителя до педагогічної діяльності на рівні первинного методичного досвіду в процесі вивчення географії людської діяльності. Освоєння цього досвіду відбувається в технології контекстного навчання, суть якого полягає в забезпеченні поступової трансформації навчальної діяльності здобувачів освіти в навчально-фахову та професійну діяльність. Контекстне навчання також забезпечує формування методичних компетентностей та ефективний розвиток загальнокультурних, загально-професійних та професійних компетентностей у здобувачів освіти. Змістовне наповнення освітнього процесу проводиться з урахуванням аспектів сучасного рівня розвитку географічної науки та стану загальної географічної освіти, що осмислюється поняттям «географічна культура» в його широкому значенні.

Установлено, що майбутні вчителі географії формують свої компетентності під час навчання географії людської діяльності, реалізуючи основні професійно-спрямовані види діяльності (географічна, туристично-краєзнавчу, методичну) та додаткові (науково-дослідницьку, творчу, соціальну). Саме на основі засвоєних здобувачами освіти дій цих видів діяльності відбувається поступове формування фахових компетентностей за допомогою спеціально організованих педагогічних умов. Виходячи з цього, майбутній учитель географії буде одночасно володіти, з однієї сторони, системою профільних знань, умінь та навичок, а з іншої, різнобічним досвідом їх реалізації в ситуаціях, що моделюють його майбутню професійну діяльність [8, с. 335].

Під фаховими компетентностями майбутніх вчителів географії ми розуміємо інтегровані комплекси знань, умінь та навичок, а також досвід їх застосування здобувачами освіти в умовах навчальної та навчально-фахової діяльності, опосередковані специфікою географічної культури та загальною географічною освітою, які забезпечують здатність здобувачів освіти продуктивно вирішувати завдання фахової діяльності. Відповідно, специфіка фахових компетентностей майбутніх учителів географії, на відміну від суміжних напрямів підготовки, відрізняється наявністю у структурі кожної з них методичної складової, що освоюється здобувачами освіти за допомогою набуття первинного методичного досвіду, системного вивчення дисципліни географії людської діяльності та проходження педагогічної, фахової практики.

Опанування компетентностей в даному блоці забезпечує система методичних знань, умінь та навичок (на рівні володіння прийомами та способами проектування, діагностування, коригування освітнього процесу), а також дослідницькі та рефлексивні вміння, формуються в умовах навчальної та навчально-фахової діяльності здобувачів освіти. Дані блоки є системою, оскільки формування кожного з них неможливе без певного рівня сформованості іншого. Тільки за умови системного формування у здобувачів даних методичних знань, умінь та навичок, з обов'язковою умовою особистісного досвіду їх реалізації у всіх видах та формах професійно-спрямованої діяльності, забезпечується розвиток фахової компетентності у майбутніх учителів географії. Цілісність цієї системи можна осмислити за допомогою культурологічного підходу щодо освіти майбутніх учителів географії. Так, теоретико-методологічний компонент географічної культури формується у процесі вивчення здобувачами освіти дисципліни географія людської діяльності. Майбутньому вчителю

також необхідний досвід виживання в природі, емоційне та моральне спілкування з нею. Саме цей мотиваційно-ціннісний аспект географічної культури є основою для формування як екологічної культури, так і істинного патріотизму. Оволодіння досвідом дослідницької діяльності у процесі виконання курсових проєктів та індивідуальних навчально-дослідних завдань, участі в експедиціях, олімпіадах, різних поза аудиторних заходах розвивають у здобувачів освіти діяльнично-творчий компонент їхньої географічної культури. Отже, вивчаючи географію людської діяльності, майбутні вчителі географії знайомляться із змістом географічної культури, вивчають засоби, методи, технології її формування. Набуваючи досвіду навчально-фахової діяльності під час проходження педагогічної та фахової практики, майбутні вчителі географії формують та вдосконалюють свої компетентності, які в майбутньому реалізуються ними у роботі педагога лише на рівні фахової компетентності [5, с. 186].

Діяльність викладачів у традиційній фаховій підготовці як правило орієнтована на формування у здобувачів освіти знань, умінь та навичок з окремих дисциплін, тому існує неузгодженість між власне географічним, туристично-краєзнавчим та методичним напрямками підготовки здобувачів освіти, між теоретичним навчанням, фаховою та педагогічною практикою [10, с. 233].

Відмінність компетентнісного підходу полягає в тому, що освітній процес націлений не тільки на значну складову освіти, а й на оволодіння здобувачами освіти компетентними діями, досвідом їх реалізації у професійно-спрямованій діяльності [7, с. 328]. З позицій теорії та технології навчання географії формування фахової компетентності здобувачів освіти відбувається у процесі поступової трансформації їх навчальної діяльності до навчально-фахової діяльності. Тому в нових умовах потрібні, по-перше, інтерактивні освітні технології, по-друге, посилення вимог до компетентнісних результатів навчальної та виробничої практик. По-третє, стає актуальною проблема створення професійного освітнього середовища на рівні інтегрального освітнього простору, де поза аудиторні форми освіти набувають нового змісту, – вони розуміються як способи створення умов, за яких здобувачі освіти реалізують свої компетентності.

Висновки. Концептуальне бачення єдиного процесу спеціальної фахової підготовки майбутніх учителів географії обумовлює обґрунтування оновленого змісту їх навчання, розробки системи фахових компетентностей здобувачів освіти та освітніх технологій їхнього формування.

Отже, нами обґрунтовані сутнісні характеристики фахової підготовки майбутніх учителів географії, яку доцільно інтерпретувати як процес формування та розвитку у здобувачів освіти фахових компетентностей та організацію педагогічних умов для розвитку у них загальнокультурних компетентностей, зумовлених специфікою фахової географічної культури. Це досягається за допомогою інтеграції культурологічного та компетентнісного підходів до освіти здобувачів освіти у умовах навчання

Фахові компетентності майбутніх учителів географії – це інтегровані комплекси спеціально-предметних та методичних знань, умінь та навичок, а також особистісного досвіду їх застосування здобувачами освіти в умовах навчальної, навчально-фахової діяльності, опосередковані специфікою фахової географічної культури та загальної географічної освіти, які забезпечують здатність здобувачів освіти продуктивно вирішувати завдання фахової діяльності. Їхня система включає три блоки, що складаються: 1) компетентність у галузі географічної культури; 2) компетентність у сфері туристично-краєзнавчої діяльності; 3) методичні компетентності. Використання запропонованої системи компетентностей забезпечує ефективність фахової підготовки здобувачів освіти за рахунок орієнтованості освітнього процесу на оволодіння студентами складових професійно-педагогічної культури та конкретними результатами освіти у вигляді фахових компетентностей.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне рішення розглянутої проблеми формування фахових компетентностей у майбутніх учителів географії під час вивчення географії людської діяльності. Воно може бути продовжено в таких напрямках: дослідження локальних технологій формування фахово-спеціалізованих компетентностей; розробка та апробація освітньо-професійної програми на основі єдиної концепції підготовки майбутніх учителів географії. Також є актуальним використання запропонованого концептуального підходу в аналогічних дослідженнях.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. Київ: Академія, 2002. 276 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії: навч. посіб. Київ: Гуманітарні науки, 2002. С. 6-14.
3. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2007. 295 с.
4. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 443 с.
5. Максютов А.О. Географія людської діяльності: навч.-метод. посіб. для студ. природ.-географ.ф-ту. Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. 186 с.
6. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 236 с.

7. Тімець О.В. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2010. 328 с.
8. Яворська Г. Х. Педагогіка для працівників: навч. посіб. Київ: Знання, 2004. 335 с.
9. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проєктної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2004. 199 с.
10. Weade G. Insiders and outsiders in classroom research: Moving beyond the dichotomy. The annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago: IL, 1991. 233 p.

References

1. Volkova N. P. Pedahohika: posib. Kyiv: Akademiia, 2002. 276 s.
2. Ziazun I. A. Pedahohichna maisternist – mystetstvo navchalnoi i vykhovnoi dii: navch. posib. Kyiv: Humanitarni nauky, 2002. S. 6-14.
3. Karpova L. H. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia zahalnoosvitnoi shkoly: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv, 2007. 295 s.
4. Kuzminskyi A. I. Teoretyko-metodolohichni zasady pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2003. 443 s.
5. Maksutov A.O. Neohrafiia liudskoi diialnosti: navch.-metod. posib. dlia stud. pryrod.-heohraf.f-tu. Uman: VPTs «Vizavi», 2020. 186 s.
6. Saiuk V. I. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchyteliv heohrafii u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2007. 236 s.
7. Timets O.V. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafii u protsesi profesiinoi pidhotovky: monohrafiia. Uman: VPTs «Vizavi», 2010. 328 s.
8. Yavorska H. Kh. Pedahohika dlia pratsivnykiv: navch. posib. Kyiv: Znannia, 2004. 335 s.
9. Elkin M. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafii zasobamy proektnoi diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Berdiansk, 2004. 199 s.
10. Weade G. Insiders and outsiders in classroom research: Moving beyond the dichotomy. The annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago: IL, 1991. 233 p.

УДК 372.878:37.036:159.954

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-73-77>

ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК

<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

valentina.frytsiuk@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ДЕНИС КУЛИК

<https://orcid.org/0000-0001-5407-445X>

denys.kulyk@vspu.edu.ua

викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВАСИЛЬ ФРИЦЮК

<https://orcid.org/0000-0002-4466-9019>

hfrjdcmr@ukr.net

викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті охарактеризовано різні підходи до тлумачення поняття «креативність», яке визначено як динамічна, інтегративна особистісна характеристика, що визначає здатність майбутніх хореографів до творчості і є умовою їхньої самореалізації в хореографічній діяльності. Акцентовано увагу на можливостях різних навчальних дисциплін професійної підготовки, зокрема, «Мистецька педагогіка та психологія мистецької освіти» для розвитку креативності майбутніх бакалаврів хореографії, описано методи, прийоми і форми, які для цього використовувалися.

Ключові слова: креативність, майбутні бакалаври хореографії, професійна підготовка, освітнє середовище.

VALENTYNA FRYTSIUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Vinnytsia
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

DENYS KULYK

teacher of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

VASYL FRYTSIUK

teacher of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhskego str., 32, Vinnytsia

DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE BACHELOR OF CHOREOGRAPHY

The article proves that creativity is an important professional quality of future bachelors of choreography. Success in professional activity can be achieved only by a choreographer who has a high level of creativity. He must be a creative person. Therefore, the problem of developing the creativity of future choreographers in the process of their professional training in a higher education institution is important. The article describes methods of developing students' creativity: it is important to arouse students' interest in the problem of creativity, to provide information about the essence of creativity, to tell about the main indicators of creativity. It is important to explain the importance of creativity in the professional development of a future choreographer. To solve these tasks, analytical discussions, debates, role-playing games, acting out of pedagogical situations were used, problematic situations were created (different views were expressed on the very definition of creativity and creativity, on the possibility of creativity formation, on the meaning of creativity in modern society and choreographic art, etc.). Problematic situations were solved by joint discussion of different views, their correlation with the students' own performance experience, which led to independent conclusions about the relationship between choreographic performance and the formation of creativity. It has been proven that the educational discipline «Art pedagogy and psychology of art education» has significant potential for the development of creativity of future choreographers. The subject of study of the academic discipline is familiarization with the scientific and theoretical foundations of the theory, history and pedagogy of art education, its scientific apparatus; systematization of knowledge about the art education system.

Key words: *creativity, future bachelors of choreography, professional training, educational environment.*

Сьогодні все частіше феномен креативності досліджується не тільки філософами та психологами, а й педагогами, які розглядають хореографа, зокрема, як творця, а педагогічну діяльність керівника хореографічного колективу – як творчу.

Попри те, що проблема креативності досить глибоко досліджена у психології, варто визнати, що в педагогіці таких досліджень недостатньо, особливо, щодо підготовки бакалаврів хореографії. Якщо для психології креативність є усталеною категорією, то в педагогіці це поняття досі не має чіткої наукової інтерпретації. Проте з креативністю, як здатністю до творчості, безпосередньо пов'язані практично всі види діяльності вчителя, а також й майбутнього бакалавра хореографії.

Здатність до творчості є актуальною професійною якістю майбутніх бакалаврів хореографії, потребу в яких відчуває сьогодення освіта. Успіхів у професійній діяльності сьогодні може досягнути тільки той бакалавр хореографії, який має високий рівень креативності, який відбувся як творча особистість й здатний до професійного саморозвитку [5; 7]. Тому проблема розвитку креативності майбутніх бакалаврів хореографії в процесі їхньої професійної підготовки в закладі вищої освіти є актуальною.

У контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань креативності особистості. У психолого-педагогічній проблематиці останніх років креативність посідає чільне місце. Окремі аспекти формування креативності особистості розкрито в працях Н. Добровольської, О. Кононко, О. Куцевол, С. Литвиненко, Р. Павлюка, Л. Петришин, Л. Рябовол, А. Сологуба, В. Фадєєва та інших. Дотичними до нашого є дослідження щодо креативності, творчого потенціалу О. Акімової, Н. Вишнякової, С. Дмитрук, Н. Кічук, В. Моляко, З. Слєпкань та ін. Вагомий внесок у досліджувану проблему внесли зарубіжні науковці: Дж. Гілфорд, А. Маслоу, С. Меднік, Р. Стернберг, Е. Торренс та ін.

Разом з тим зазначимо, що досліджень, присвячених проблемі розвитку креативності майбутніх бакалаврів хореографії в процесі їхньої професійної підготовки в закладі вищої освіти, недостатньо.

Метою статті є аналіз сучасного стану та особливостей розвитку креативності майбутніх бакалаврів хореографії в процесі їхньої професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Варто зазначити, що в трактуванні самого поняття креативності спостерігаємо відмінності, а саме: по-різному визначають її місце в структурі особистості, рівень усвідомлення проявів креативності, а також джерела й умови розвитку цієї якості. Дослідження засвідчують, що креативність як особистісна якість відображається в усіх компонентах поведінки й діяльності людини й корелює з такими індивідуальними особливостями психічних процесів (мислення, сприйняття, уява, відчуття, емоції, воля, пам'ять, увага), які сприяють досягненню творчих результатів у діяльності.

Майже всі дослідники погоджуються з тим, що креативність є однією із провідних рис особистості інтегративно-комплексного характеру, яка пов'язана практично з усіма іншими її рисами. Вона проявляється на різних рівнях: несвідомому, свідомому, орієнтувально-перетворювальному та дослідницькому як в індивідуальній діяльності, так і в соціально-рольовому плані. Дослідники виявили численні зв'язки креативності з різноманітними якостями особистості. Так, наприклад, у сприйнятті це, передусім, цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність, здатність бачити те, чого не бачать інші, неупередженість та гострота. Для креативної особистості характерна яскрава саморегуляція сприйняття, спрямованість творця на вирішення якоїсь проблеми або завдання, особлива увага, що може бути тривалою і стійкою. Однак, сильна домінанта у процесі виконання завдання, особливо творчого, часто є причиною певної неухважності, тому що центр уваги пов'язаний не з навколишньою дійсністю, а з об'єктом креативного інтересу.

Виділяють такі особистісні характеристики, які притаманні більшості креативів: відхилення від шаблону в поведінці, ініціативність, оригінальність, упертість, самовідданість, неабияка енергійність, винахідливість, прямота суджень, спритність, незалежність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, мужність, упевненість в умовах невизначеності та хаосу, схильність до алегоричності, метафоричності, двозначності, підкреслювання свого «Я», висока самооцінка.

Феномен креативності не вичерпується тільки філософськими та психологічними аспектами. Все частіше звертається до креативності педагогічна наука.

Творчій спрямованості вчительської праці надавалось велике значення в роботах педагогів-класиків. Для А. Макаренка мистецтво було не тільки засобом емоційного впливу на вихованців, а й одним із шляхів освіти. Він сам прекрасно грав на скрипці, добре малював, був обдарованим режисером і актором, любив і цінував літературу. До його програми естетичного виховання були включені не тільки співи, музика, хореографія, література, театр, кіно та образотворче мистецтво, а й краса одягу, мови, рухів, праці та відпочинку. Різноманітна позашкільна робота спонукала вихованців А. Макаренка до серйозної творчої роботи над собою. За В. Сухомлинським, творчість є діяльністю, в яку вчитель вкладає частинку своєї душі. «Радість творчої праці, повнота життя завдяки творчості – до цього прагне кожна культурна, освічена людина», зазначає видатний педагог [4, с. 4]. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського є дослідно-експериментальним обґрунтуванням творчого характеру праці вчителя.

Знання, уміння й навички є обов'язковою умовою для здійснення того чи іншого творчого акту. Але сутність творчості не в їх формальному накопиченні, а у використанні їх як засобу відкриття нових шляхів, закономірностей і способів дій, які ведуть до результатів, невідомих до цього.

Творчість – не якась окрема сторона педагогічної праці, а найбільш суттєва й необхідна її характеристика. Здатність бачити, ставити й оригінально розв'язувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватись у ситуаціях, які виникають, передбачати результати називають *педагогічною креативністю*. С. Сисоева в монографії «Педагогічна творчість» серед основних принципів педагогічної творчості вчителя виділяє (поряд з принципами діагностики, оптимальності, взаємозалежності, фасилітації, доповнення, варіантності, самоорганізації) принцип креативності. На думку автора, він відображає необхідність виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої особистості учня [3, с. 91]. Реалізації цього принципу в практичній діяльності сприяє аналіз змісту навчального матеріалу з метою його креативного посилення.

Переважна більшість дослідників, з їхньою думкою збігається і наша, визначає креативність як нормативне явище, притаманне всім різною мірою, тобто таке, на розвиток якого можна впливати.

Значні потенційні можливості, з нашого досвіду, щодо розвитку креативності майбутніх бакалаврів хореографії має, з-поміж інших дисциплін, навчальна дисципліна «Мистецька педагогіка та психологія мистецької освіти», програма якої укладена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів галузі знань 02 Культура і мистецтво за спеціальністю 024 Хореографія, Освітньо-професійна програма 024 Хореографія у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Предметом вивчення вказаної навчальної дисципліни є ознайомлення з науково-теоретичними основами теорії, історії та педагогіки мистецької освіти, її науковим апаратом; систематизація знань про систему мистецької освіти. Програма навчальної дисципліни складається з таких розділів: загальні основи мистецької педагогіки; психологічні аспекти мистецької діяльності.

Майбутні бакалаври хореографії опановують теми: «Педагогіка – наука про виховання» (Мистецька освіта як суспільне явище та галузь гуманітарного знання. Педагогіка як наука про виховання. Функції та категорії педагогіки. Система педагогічних наук: загальна педагогіка, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, спеціальна педагогіка, предметні методики; дошкільна педагогіка, шкільна педагогіка, педагогіка дорослих. Структура педагогіки як навчальної дисципліни. Стадії розвитку педагогіки: народна педагогіка; духовна педагогіка світська педагогіка. Предмет педагогіки. Педагогіка як теоретико-прикладна наука. Основні функції педагогіки. Освіта і мистецтво. Особливості мистецької освіти крізь призму особистісно-орієнтованого підходу);

«Методологія мистецької освіти. Місце педагогіки в системі антропологічних наук» (Філософські засади мистецької освіти. Світоглядна функція мистецтва. Діалогова природа художнього спілкування. Зв'язок педагогіки з психологією, фізіологією, соціологією, філософією та іншими науками. Педагогічна наука і практика. Педагогічні категорії як основні педагогічні поняття, що виражають наукові узагальнення: виховання, навчання, освіта. Поняття «виховання» у широкому й вузькому значеннях); «Європейська мистецька педагогіка від античності до кінця XIX ст.» (Розвиток, соціалізація і виховання особистості. Поняття про особистість. Структура особистості. Інструментальна (пізнавальна і психомоторна) та мотиваційна сфери особистості. Психічний розвиток і дозрівання. Фактори розвитку особистості. Роль спадковості у розвитку особистості. Вплив середовища на розвиток особистості. Поняття про соціалізацію. Фактори соціалізації. Активність особистості як умова її розвитку. Особливості становлення європейської мистецької педагогіки); «Поняття про принципи навчання. Принципи мистецької педагогіки» (Походження принципів навчання. Закономірності пізнавального розвитку особистості як наукова основа принципів навчання. Характеристика принципів навчання: принцип систематичності та послідовності; принцип наочності; принцип свідомості та активності учнів; принцип доступності; принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок; принцип науковості; принцип зв'язку навчання з життям, теорії з практикою; принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Принципи мистецької педагогіки); «Методи і засоби мистецького навчання»; «Форми навчання. Форми організації мистецького навчання»; «Загальні питання психології мистецтва. Психологічні механізми виховання»; «Психологія мистецтва: віхи становлення. Психологія мистецтва як міждисциплінарна дисципліна»; «Художня творчість як психологічний феномен»; «Психологія художнього сприйняття»; «Перспективи подальшого розвитку освіти, зокрема мистецької освіти, в Україні та за її межами. Професійний саморозвиток педагога» тощо.

Унаслідок вивчення майбутніми бакалаврами хореографії навчальної дисципліни «Мистецька педагогіка та психологія мистецької освіти» здобувачі засвоюють ключові положення й проблематику сучасної мистецької педагогіки; набувають чіткого розуміння сутності педагогічної діяльності, методології мистецької педагогіки; у них формується власна педагогічна позиція та індивідуальний стиль мистецької педагогічної діяльності, досвід самостійного і творчого аналізу та оцінки мистецької педагогічних явищ і процесів; вони набувають умінь теоретичного проектування та практичного конструювання освітнього процесу, спрямованого на розвиток особистості учнів та їхню творчу самореалізацію; у здобувачів формується педагогічне мислення, професійна самосвідомість та готовність до професійного саморозвитку.

З-поміж розвитку низки загальних та фахових компетентностей унаслідок вивчення навчальної дисципліни «Мистецька педагогіка та психологія мистецької освіти» здобувачі навчаються: розуміти моральні норми і принципи та вміти примножувати культурні, наукові цінності й досягнення суспільства у процесі діяльності; розуміти історію мистецтв на рівні, необхідному для застосування виражально-зображальних засобів відповідно до стилю, виду, жанру хореографічного проекту; розуміти хореографію як засіб ствердження національної самосвідомості та ідентичності; використовувати інноваційні технології, оптимальні засоби, методики, спрямовані на вдосконалення професійної діяльності, підвищення особистісного рівня володіння фахом; розуміти і вміти застосовувати на практиці сучасні стратегії збереження та примноження культурної спадщини у сфері хореографічного мистецтва; володіти принципами створення хореографічного твору, реалізуючи практичне втілення творчого задуму відповідно до особистісних якостей автора; мати навички використання традиційних та інноваційних методик викладання фахових дисциплін; аналізувати й оцінювати результати педагогічної, асистентсько-балетмейстерської, виконавської, організаційної діяльності; мати навички викладання фахових дисциплін, створення необхідного методичного забезпечення й підтримки навчання здобувачів освіти; знаходити оптимальні підходи до формування та розвитку творчої особистості учнів тощо. Та, з-поміж іншого, як зазначалося вище, навчальна дисципліна має значні потенційні можливості щодо розвитку креативності майбутніх бакалаврів хореографії.

Організація практичних занять у межах курсу мала за мету викликати інтерес студентів до проблеми креативності, дати інформацію про сутність, зміст, основні показники, значення цієї якості у професійному становленні майбутнього хореографа. Здобувачі мали сформувати для себе основні поняття про креативність; розуміти умови її розвитку; розвивати й закріплювати творчу мотивацію; стимулювати власний саморозвиток і самовдосконалення; ознайомитися з комплексом конкретних методик, прийомів, вправ з розвитку креативності майбутніх хореографів.

Завданням викладача є створення установки на формування креативності в процесі педагогічної підготовки як однієї з важливих якостей майбутнього хореографа. Задля активізації мислення здобувачів під час лекцій та практичних занять використовувались аналітичні бесіди, диспути, рольові ігри, розігрування педагогічних ситуацій, створювались проблемні ситуації (висловлювались різні погляди на саме визначення творчості і креативності, на можливість формування креативності, на значення творчості у сучасному суспільстві й хореографічному

мистецтві тощо). Проблемні ситуації розв'язувались шляхом спільного обговорення різних поглядів, їх співвідношення з власним виконавським досвідом студентів, що вело до самостійних висновків про взаємозв'язок хореографічного виконавства і формування здатності до творчості.

З метою поглиблення інтересу й закріплення установки здобувачів на формування креативності були проведені коротка дискусія з проблем, які обговорювались на лекції, та дискусія-гра «Креативний хореограф. Яким ви собі його уявляєте?» за принципом «круглого столу» (учасники сиділи обличчям один до одного, у колі, що створювало неформальну обстановку й надавало можливість для включення всіх присутніх у спілкування).

На початку заняття студентам пропонувалось подумати і закінчити запропоновані вислови:

1. Креативність у діяльності хореографа - це ...
2. Ця якість йому потрібна, щоб ...
3. Ця якість йому не потрібна, тому що ...

Відповіді студентів викликали жваве обговорення.

Творчу активність учасників стимулювала постійна зміна позицій, яка виникала в дискусії. Використання в семінарі-дискусії таких методів, як, наприклад, «мозкова атака», дозволило студентам виділити самостійно головні якості, в яких виявляється креативність майбутнього хореографа. Дискусійна форма обговорення проблеми сприяла продуктивному характеру діяльності студентів, становленню чітких власних поглядів, позицій щодо цієї проблеми. Такий підхід дозволив кожному учаснику групи співвіднести власне бачення ситуації і способів її розв'язання з поглядами інших, що сприяло розширенню уявлень про ситуацію й можливі варіанти виходу з неї.

Дискусія давала змогу ефективно розв'язувати наступні завдання: формувати в майбутніх хореографів уміння аналізувати педагогічні ситуації, знаходити та самостійно ставити проблему, знаходити шляхи її розв'язання, демонструючи варіативність рішень; формувати вміння слухати, аргументувати, доводити свою точку зору, обстоювати власні позиції, і, що є особливо цінним для розвитку креативності, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії.

Аналіз дискусії, її змістового наповнення свідчить, що у студентів значно активізувалась пізнавальна діяльність, це сприяло закладенню основ знань, необхідних для формування креативності, усвідомлення необхідності її формування для майбутнього хореографа.

Висновок. Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дав можливість уточнити зміст поняття «креативність бакалаврів хореографії». У нашій інтерпретації – це динамічна, інтегративна особистісна характеристика, яка визначає здатність майбутніх хореографів до творчості і є умовою їхньої самореалізації особистості в хореографічній діяльності. Продуктивним для розвитку креативності бакалаврів хореографії є період професійної підготовки в закладах вищої освіти, зокрема, під час вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К. : Либідь, 2003. 280 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті /За ред. С.О.Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
3. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. Х. К.: Каравела, 1998. 150 с.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. К. : Рад. шк., 1988. 304 с.
5. Фрицюк В. А., Вовк Л.П. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. Вип. 47. С. 68-72.
6. Фрицюк В. А. До питання про дефініції креативності. *Шлях освіти*. Київ, 2003. №4. С. 12-14.
7. Фрицюк В. А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. № 6 (129). С. 107-114.

References

1. Bekh I.D. Vychovannia osobystosti [Personality education]: u 2 kn. Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady. K. : Lybid, 2003. 280 s.
2. Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti [Pedagogical technologies in continuous professional education] /Za red. S.O.Sysoievoi. K.: VIPOL, 2001. 502 s.
3. Sysoieva S.O. Pedahohichna tvorchist [Pedagogical creativity]: Monohrafiia. Kh. K.: Karavela, 1998. 150 s.
4. Sukhomlynskyi V.O. Sto porad uchytelevi [One hundred tips for the teacher]. K. : Rad. shk., 1988. 304 s.
5. Frytsiuk V. A., Vovk L.P. Akmeolohichniy pidkhhid do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia [Acmeological approach to the study of the problem of professional self-development of the future teacher]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohika i psykhologhiia*. VDPV im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2016. Vyp. 47. S. 68-72.
6. Frytsiuk V. A. Do pytannia pro defynitsii kreatyvnosti [To the question of the definition of creativity]. *Shliakh osvity*. Kyiv, 2003. №4. S. 12-14.
7. Frytsiuk V. A. Formuvannia motyvatsii profesiinoho samorozvytku maibutnikh pedahohiv u tvorchomu osvithnomu seredovyshchi VNZ [Formation of motivation for professional self-development of future teachers in the creative educational environment of universities]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. 2016. № 6 (129). S. 107-114.

УДК: 378.018.8:373.5.011.3-051:97-047.22]:911.3(045)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-78-82>

БОРИС ШЕВЕЛЬ

<https://orcid.org/0000-0003-3608-7980>

borisgly@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

вул. Києво-Московська 24, м. Глухів

СТРУКТУРА ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано актуальну проблему, що стосується впровадження компетентнісного підходу в освітню систему, зокрема формування економічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Її схарактеризовано як багатокомпонентну структуру, побудовану на основі взаємообумовлених, взаємопов'язаних і динамічних компонентів (когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ціннісного, особистісно-рефлексивного), завдяки чому утворюється сукупність професійних та індивідуальних якостей фахівців, а також цільових настанов, що сприяють формуванню означеної дефініції.

Ключові слова: економічна компетентність, майбутні вчителі трудового навчання та технологій, структура економічної компетентності.

BORYS SHEVEL

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko

Kyiv-Moskovska str. 24, Glukhiv

THE STRUCTURE OF ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGIES

The article analyzes the actual problem related to the implementation of the competence approach in the educational system, in particular the formation of economic competence of future teachers of labor training and technology in institutions of higher pedagogical education.

It was determined that this issue is one of the priority tasks in terms of improving the professional training of future teachers of labor education and technologies in higher pedagogical educational institutions.

It was established that the concept of "economic competence" is a complex, multifaceted phenomenon. It was found that currently there are a large number of approaches to the definition of its structural components, which have become the subject of research by a number of scientists and depend on theoretical and methodological positions. The economic competence of future teachers of labor education and technologies is characterized as a multi-component structure built on the basis of mutually determined, interconnected and dynamic components (cognitive, activity, motivational-value, personal-reflective), thanks to which a set of professional and individual qualities of specialists is formed, as well as target attitudes that contribute to the formation of the specified definition.

It is substantiated that the implementation of the identified components and the determined relevant criteria will make it possible to achieve a high level of economic competence by future teachers of labor education and technologies in the process of their professional training.

The content of the proposed components is specified in the context of the educational process, taking into account the main types of activities in which students of education are involved.

The obtained results of the study will be taken into account in the development and implementation of effective pedagogical forms and methods, the design of the educational and methodological base, the realization of the potential of the pedagogical staff of the higher education institution, the implementation of the motivation of the educational activities of the students and professors and teaching staff, the formation of the system of knowledge, abilities and skills under the conditions creation of a favorable psychological and pedagogical atmosphere.

Key words: economic competence, future teachers of labor education and technologies, structure of economic competence.

У світлі входження України до європейського освітнього простору виникає потреба у цілеспрямованому удосконаленні економічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, яка ґрунтується, передусім, на усвідомленні студентами соціальної значущості діяльності в ринкових умовах, системі знань з економіки і методики економічного навчання та виховання, практичних умінь використовувати їх у освітній діяльності з свого фаху.

Удосконалення їх економічної освітньої діяльності передбачає орієнтацію на формування економічної компетентності як важливого аспекту в процесі підготовки фахівці даного профілю. Від рівня її прояву залежать оптимальність прийнятих рішень, модернізація, та впровадження в освітній

процес інноваційних сучасних технологій, що дають поштовх підготовці учнів закладів загальної середньої освіти на уроках технологій.

Таким чином, реалізація в умовах сьогодення актуалізованого питання формування економічної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій забезпечується компетентнісним підходом, який, у свою чергу, спрямовує організацію освітнього процесу на формування й розвиток ключових та предметних компетентностей особистості, сприяє соціальному захисту молоді засобами професійної мобільності: «однією з особливостей компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати» [5, с. 111].

Економічна компетентність учителя трудового навчання та технологій є динамічною, багатогранною й багатоаспектною професійно значущою особистісною властивістю. Її зміст детермінується соціально-економічними, техніко-технологічними змінами, що відбуваються в державі, суспільстві й системі освіти, зокрема [8, с. 145].

Мета статті – визначити структуру економічної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання технологій.

Під структурою економічної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання та технологій, у нашому дослідженні, розуміємо взаємопов'язану сукупність її компонентів, які можуть поділятися на елементи, що взаємодіють на системно-синергетичному рівні як окремі та взаємопов'язані дидактичні системи, здатні до самоорганізації у межах цілісної педагогічної (дидактичної) системи, якою виявляється економічна компетентність і процес її формування та розвитку.

В низці розвідок останнього десятиліття, присвячених з'ясуванню структури економічної компетентності, більшість дослідників сходяться до думки щодо мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів. Кожен із них «складається із відповідних елементів: мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби, особистісні якості, ціннісні орієнтації), когнітивний (знання), діяльнісний (досвід, творча діяльність)» [3, с. 53].

Незважаючи на те, що структура економічної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання та технологій стала предметом наукових розвідок багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, результати огляду наукових джерел дозволяють зробити висновок, що окреслені в ній елементи в недостатній мірі досліджені та структуровані, а групування за різними ознаками цих якостей є недостатньо обґрунтованим.

Структуру економічної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання та технологій можна уявити як ланцюжок взаємопов'язаних компонентів: *когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-рефлексивний*.

Розкриємо зміст цих компонентів. Когнітивний компонент передбачає глибоке усвідомлення майбутніми фахівцями сутності професійної взаємодії, розуміння здобувачами освіти її вагомості, ідей розвитку та саморозвитку, та включає взаємопов'язані складові: чуттєвий (відчуття, сприйняття, уявлення) і логічний (поняття, судження). При цьому ми спираємося на погляди науковців щодо природи і функцій пізнання. Найважливішою тезою у нашому дослідженні є теза про пізнання як сутнісну характеристику буття економічної компетентності. Основою когнітивного компонента є система теоретичних знань достатньо високого рівня узагальненості, що забезпечує їх використання та широке перенесення у відповідні професійні ситуації.

Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти та охоплює систему економічних знань про сутність та принципи економічної діяльності, особливості застосування економічних механізмів, законодавчі й підзаконні нормативно-економічні акти, що регулюють освітню діяльність тощо. Ці знання є важливим підґрунтям виконання успішної фахової діяльності відповідно до сучасних вимог, що ставляться до організації та здійснення освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти.

Таким чином, когнітивний компонент економічної компетентності передбачає засвоєння знань фахової термінології, фактів, концепцій, принципів і теорій економіки, на основі яких формується розвиненість економічного мислення; визначається необхідністю накопичення системних економічних знань і міжпредметних зв'язків, що є теоретичною і методичною основою ефективної діяльності майбутніх вчителів трудового навчання та технологій з урахуванням економічної складової.

Діяльнісний компонент являє собою взаємопов'язаний комплекс умінь та навичок, які забезпечують якісну реалізацію посадових функцій педагогічного фахівця. Структуру професійних умінь детально схарактеризовано в роботі [7] В. Стрельнікова: проєктувальні; конструктивні; інформаційні; організаторські; комунікативні; фасилітаційні; дослідницькі; виховні тощо. Цей компонент також передбачає володіння педагогічними працівникам конкретними методиками, технологіями, засобами професійної підготовки здобувачів освіти.

Діяльнісний компонент економічної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання та технологій передбачає вміння застосовувати наявні економічні знання в повсякденній професійній діяльності, а також у різноманітних життєвих ситуаціях. Отже, за допомогою діяльнісного

компонента економічної компетентності педагогічні працівники можуть реалізовувати наявний у них економічний інструментарій, а також формувати у здобувачів освіти відповідний рівень економічної грамотності й розуміння необхідності врахування економічних законів, в тому числі й у галузі ведення домогосподарства, а також під час здійснення майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, діяльнісний компонент характеризується вмінням використовувати базові економічні знання і передбачає первинний досвід економічної діяльності під час організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Проблема мотивації освітнього процесу наразі є однією з центральних у науковій теорії та практиці, оскільки і результат, і процес освітньої діяльності значною мірою залежать від залучення студентів до активної співпраці, зацікавленості самого здобувача освіти. Навіть в разі досить низьких здібностей студентів, їх висока позитивна мотивація може привести до значних успіхів.

У зв'язку з тим, що мотиви – це ті внутрішні сили, які взаємопов'язані з потребами особистості та спонукають її до певної діяльності, іншими словами мотив – це переважно усвідомлене внутрішнє спонукання здобувачів освіти до певної поведінки, спрямоване на задоволення нею тих чи інших потреб [9].

Для здобувачів освіти мотиваційний компонент має особистісне значення, адже зміцнює зацікавленість цією діяльністю й перетворює задані зовнішні настанови на внутрішні потреби майбутнього педагогічного фахівця [1, с. 183].

Даний компонент включає сукупність мотивів, прагнень, цілей, потреб вивчати дисципліни економічного спрямування, прагнення удосконалювати знання, уміння та досвід фахової діяльності.

Таким чином, економічна компетентність майбутніх вчителів трудового навчання та технологій формується під впливом інтересів, потреб (виробничих, суспільних та особистісних), бажання, системи моральних цінностей сім'ї та близького оточення. Що стосується економічних потреб, то вони зростають з підвищенням рівня доходів, розвитком науково-технічного прогресу. Передбачається, що здобувачі освіти зможуть визначати операційні, тактичні і стратегічні цілі освітнього процесу, в якій працює, тим самим буде проявлятися його економічна культура, як визначальний чинник його професійної діяльності [6, с. 85].

Для ефективного формування економічної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання та технологій, необхідно виокремити особисті та професійні мотиви отримання знань щодо організації освітнього процесу з урахуванням економічних аспектів. Серед професійних мотивів ми виділяємо вміння застосувати набуті знання та навички з основ економіки у майбутній професійній діяльності; бажання показати себе вмілим фахівцем та досягти успіху в роботі; почуття обов'язку і відповідальності; усвідомлення значущості оволодіння професією, а саме відчуття причетності до справи формування нового покоління економічно освічених громадян своєї країни.

Що ж до особистих мотивів, що їх вбачаємо у внутрішніх чинниках особистості: відчуття задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення складних завдань, бажання навчитися працювати в команді, усвідомлення значущості своїх творчих здобутків та вміння їх комерціалізувати.

Саме тому доцільним є створення мотиваційного середовища, яке буде мати позитивний вплив на студента, спонукає його до здійснення вчинків, направлених на саморозвиток.

Важливо відмітити, що мотиваційно-ціннісний компонент економічної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання та технологій нерозривно пов'язаний із діялісним компонентом та відображає наявність у здобувачів освіти ціннісних установок і мотивів, що виявляються в усвідомленому переконанні необхідності діяти в межах відповідного економічного поля під час виконання функцій педагогічної діяльності, з неухильним дотриманням сучасної економічної теорії усіх учасників освітнього процесу. Це є проявом глибинного розуміння значення економічної підготовки для суспільства, його панівної ролі в регулюванні суспільних відносин у всіх сферах життєдіяльності.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент охоплює мотиви здобуття фаховою діяльністю, пізнавальні мотиви, ціннісні орієнтації, що виступають стимулом до здобуття економічної самоосвіти і визначають рівень усвідомленості цінності знань для розвитку своєї особистості, самостійного вибору власної стратегії економічної діяльності в нових умовах праці, критичного та інноваційного прогнозування результатів власної діяльності та діяльності здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти на уроках технологій.

Рефлексія студента розглядається як основа його критичного мислення, здатність до самооцінки та прогнозування наслідків своєї діяльності. Відповідно рефлексивні вміння та здібності безпосередньо впливають на творчі вияви особистості. Творчість як загально антропологічна властивість не формується, не виховується, не «прищеплюється» з використанням певного набору методів і прийомів, її як одну з сутнісних характеристик людини можливо лише «розбудити», активізувавши й актуалізувавши внутрішній, внутрішньо-рефлексивний потенціал особистості у творенні нового знанневого ресурсу [2, с. 140].

Сучасний науковець М. Марусинець вважає одним із перспективних напрямів підготовки педагогічних фахівців рефлексійно-орієнтовану концепцію освітнього процесу, що створює переорієнтацію цільових установок для самореалізації та творчий розвиток. В основу рефлексивно-орієнтованої концепції вчена покладає ідею організації взаємопов'язаної рефлексійної діяльності всіх суб'єктів, що забезпечують спрямованість основних навчальних процесів на розвиток рефлексії в цілому, її якостей і компонентів особистісно-сислової сфери суб'єктів навчальної діяльності [4].

Створення рефлексивного середовища дозволить кожному здобувачу освіти розкритися й максимально збагатити свій творчий потенціал, сприятиме створенні системи умов розвитку особистості, необхідного для успішного досягнення своїх життєвих цілей і прагнень, для задоволення своїх потреб і інтересів.

Особистісно-рефлексивний компонент економічної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання та технологій проявляється в їх здатності критично оцінювати власні результати освітньої діяльності з урахуванням економічної складової та інших учасників освітнього процесу, обґрунтованості їх поведінки, а також готовності до самооцінки й самоаналізу, в тому числі з використанням рефлексивного методу. Цей компонент є рушійною силою усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення та самовиховання здобувачів освіти, виявлення прогалин у їх правовій підготовці й напрямів її удосконалення.

Рефлексією регулюються усі компоненти економічної компетентності. Завдяки рефлексії людиною відстежуються мета, процес і результат своєї діяльності щодо набуття економічних знань та вмінь у професійній сфері, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, усвідомлення себе як особистості, що змінюється. Рефлексія дозволяє виявити і подолати протиріччя, що виникають в житті людини між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку.

Висновки. Таким чином, компонентно-структурний аналіз феномену економічної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання та технологій дає підстави для більш чіткого визначення його сутності, конкретизувати його зміст та використовувати як платформу у подальших дослідженнях.

На основі вищезазначених характеристик можемо стверджувати, що економічна компетентність майбутніх вчителів трудового навчання та технологій характеризується сукупністю освітніх елементів, що охоплюють систему економічних знань, умінь, навичок, ціннісного ставлення до застосування економічних складової у своїй діяльності. Саме вони забезпечують усвідомлення здобувачем освіти законів економічної діяльності та особливостей їх функціонування у відносинах виробництва й розподілу, обміну й споживання, ефективного використання результатів освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти на уроках технологій.

Література

1. Анненкова І. П. Наукові основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ: монографія. Одеса, 2015. 330 с.
2. Герасимова О. І., Малихін О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128–150.
3. Кінах Н. В. Структура економічної компетентності педагога нової української школи. 2017. URL : <http://archive.ws-conference.com/struktura-ekonomichno%D1%97-kompetentnosti-pedagoga-novo%D1%97-ukra%D1%97nsko%D1%97-shkoli/>.
4. Марусинець М. М. Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 82–87.
5. Професійні стандарти: теорія і практика розроблення : колект. монографія / Л. І. Короткова та ін. Київ, 2011. 310 с.
6. Сікорак Л. А. Ціннісно-мотиваційний компонент у структурі економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. *Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук: збірник тез міжнар. наук.-практ. конф. Харків : Східноукр. Організація «Центр педагог. досліджень»*, 2019. С. 84-87.
7. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. 2011. Випуск 2. С. 184.
8. Ящук С. М. Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика: монографія. Умань, 2015. 368 с.
9. Schwartz S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*. Vol. 25. 1–65.

References

1. Annienkova I. P. (2015). *Naukovi osnovy monitorynhu yakosti profesiinoy diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv VNZ* [Scientific basis of monitoring the quality of professional activity of research and teaching staff of universities]. Odessa [in Ukrainian].

2. Herasymova O. I., Malykhin O. V. (2015). Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti studentiv v osvitnomu protsesi vyshchoi shkoly. Kompetentnisno zoriientovana osvita: yakisni vymiry [Formation of reflective competence of students in the educational process of a higher school. Competence-oriented education: qualitative dimensions]. Kyiv : Un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
3. Kinakh N. V. (2017). Struktura ekonomichnoi kompetentnosti pedahoha novoi ukrainskoi shkoly [The structure of the economic competence of the teacher of the new Ukrainian school]. archive.ws-conference.com. Retrieved from : <http://archive.ws-conference.com/struktura-ekonomichno%D1%97-kompetentnosti-pedagoga-novo%D1%97-ukra%D1%97nsko%D1%97-shkoli> [in Ukrainian].
4. Marusynets M. M. (2016). Refleksyvna paradyhma v koordynatakh modernizatsii pidhotovky psykholohiv [Reflexive paradigm in the coordinates of modernization of training of psychologists]. Nauka i osvita – Science and education, 10, 82–87.
5. Korotkova L. I. & Others. (2011). Profesiini standarty: teoriia i praktyka rozroblennia [Professional standards: theory and practice of development]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Sikoraka L. A. (2019). Tsinnisno-motyvatyivnyi komponent u strukturi ekonomichnoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv mashynobudivnoho profilu. [The value-motivational component in the structure of economic competence of future qualified workers of the machine-building profile]. Perspektyvni napriamy rozvytku suchasnykh pedahohichnykh i psykholohichnykh nauk – Prospective directions of development of modern pedagogical and psychological sciences, 84-87 [in Ukrainian].
7. Strelnikov V. (2011). Komponenty profesiinoi kompetentnosti vykladacha vyshchoi shkoly [Components of professional competence of a teacher of a higher school]. Naukovi zapysky POIPPO: Modeli kliuchovykh ta profesiinykh kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka – Scientific notes of POIPPO: Models of key and professional competencies of a pedagogical worker, 2, 184 [in Ukrainian].
8. Iashchuk S. M. (2015) Profesiina pidhotovka mahistriv tekhnolohichnoi osvity: teoriia ta metodyka [Professional training of masters of technological education: theory and methodology]. Uman [in Ukrainian].
9. Schwartz S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. Advances in experimental social psychology. Vol. 25. 1–65.

УДК 37.015.31:7(091)1919/1924(045)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-83-89>

КУРКІНА СНИЖАНА

<https://orcid.org/0000-0002-2009-1590>

e-mail: sneghana28@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри мистецької освіти

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

вул. Шевченка 1, м. Кропивницький

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ (1919 – 1924)

У запропонованій статті зроблено спробу здійснити неупереджений аналіз проблеми становлення системи естетичного виховання в контексті нової освітньої політики, що почала здійснюватися після остаточного утвердження радянської влади в Україні на початку 20-х років ХХ століття. Проаналізовано складну суспільно-політичну, економічну, соціальну ситуацію, на тлі якої здійснювалася чергова освітня реформа. Проаналізовано запропоновані до впровадження навчальні плани шкіл, показано місце предметів естетичного, мистецького спрямування у цих планах.

Ключові слова: естетичне виховання, учні, освітня політика, школа, виховання, предмети естетичного, мистецького спрямування, малювання, спів, музика.

KURKINA SNIZHANA

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of the Art Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State

University

Shevchenko str. 1, Kropyvnytskyi

FORMATION OF THE AESTHETIC EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE NEW EDUCATIONAL POLICY IN UKRAINE (1919 – 1924)

In the proposed article, an attempt is made to carry out an unbiased analysis of the problem of the formation of the aesthetic education system in the context of the new educational policy, which began to be implemented after the final establishment of Soviet power in Ukraine in the early 20s of the 20th century. The complex socio-political, economic, social situation against which another educational reform was carried out was analyzed. The author researches and introduces into scientific circulation little-known works, state documents, orders, codes, tries to compare the ideas and views of Ukrainian and Russian scientists, educationists of the specified period on the problem of aesthetic education of children and school youth in the newly created state. It is proved that the formation of the system of aesthetic education took place in the context of the implementation of general educational reforms carried out in Ukraine in the initial period of the establishment of Bolshevik power and efforts to bring Ukrainian school education, which already had its own developments in the form of theories and methods of progressive Ukrainian scientists, practicing teachers, to contemporary Russian samples. The educational plans of schools proposed for implementation are analyzed, the place of aesthetic and artistic subjects in these plans is shown. It has been proven that in the initial period of the reforms, the new government was quite lenient towards the principle of local studies, the study of the history of Ukraine, the introduction of the process of teaching in the native language using local, understandable material for students, etc. This made it possible to involve the best Ukrainian teachers and public figures in the development of new projects, regulations, and curricula in order to quickly adapt the idea of a labor school and social education to the conditions and realities of life existing at that time in Ukraine. But, starting from the end of 1919, despite the efforts to maintain the position of preserving teaching in the Ukrainian language in the school, supporting local traditions and culture, which was mostly carried out at the expense of subjects of the aesthetic cycle, the very phrase "national school" ceased to be used, and later acquired a negative connotation value. The course to support the idea of national, patriotic education, which should have been carried out by introducing aesthetic and artistic subjects into school plans, is gradually losing popularity, becoming impossible and unacceptable under the new conditions. Many Ukrainian scientists and teachers emigrated abroad, most paid with their lives for "wrong", ideologically unsustainable beliefs, some renounced their views and tried to adapt to the new political regime and the conditions it proposed.

Key words: aesthetic education, students, educational policy, school, education, subjects of aesthetic and artistic direction, drawing, singing, music.

Сучасні намагання української держави й уряду здійснити ефективну реформу освітньої галузі, здійснити якісну і неупереджену ревізію вітчизняної історії, у тому числі й нашого педагогічного минулого, ґрунтуються на прагненні якомога швидше увійти в європейський освітній простір, а також забезпечити можливість особистісного зростання і реалізації для усіх суб'єктів освітнього процесу на всіх його щаблях.

Процеси становлення і розвитку особистості від дошкільного до студентського віку неможливо уявити собі без використання кращих надбань у галузі естетичного виховання, без емоційного й художньо-творчого освоєння дійсності молодою людиною, що готується до життя. Отже, перед українськими ученими й педагогами-практиками стоїть завдання вивчення теоретичних засад естетичного виховання, створення психолого-педагогічних умов навчання і виховання учнів різних вікових категорій засобами гуманітарних, мистецьких, культурологічних предметів, зіставлення досвіду вітчизняних і зарубіжних науковців, причетних до теоретичного обґрунтування й практичного впровадження викладання дисциплін естетичного циклу, дослідження трансформації ідей і поглядів учених на проблеми естетичного виховання дітей і молоді, що жили і працювали в Україні у різні періоди її історії тощо.

У цьому контексті все більшого значення набувають історіографічні дослідження, що ставлять за мету вивчення особливостей становлення, розвитку системи естетичного виховання на території нашої держави у різні періоди її історичного розвитку. Окрім цього, ми намагалися проаналізувати й увести у науковий обіг маловідомі документи й праці, які дозволяють прослідкувати процес становлення системи естетичного виховання в контексті загальних освітніх реформ, що здійснювалися в Україні у початковий період встановлення більшовицької влади і намагання привести українську шкільну освіту до російських тогочасних зразків.

У ході вивчення наявних досліджень ми з'ясували, що існує чимало наукової літератури, у якій розглянуто ті чи інші аспекти проблеми естетичного виховання дітей і молоді в історичному контексті, тобто у різні історичні періоди розвитку нашої держави. Так, у працях вітчизняних і зарубіжних учених, йдеться зокрема про О. Сухомлинську, Л. Березівську, О. Радул, Е. Днепрову, О. Купинську, С. Мельничука, В. Черкасова, Р. Шакірова й інших, ми знаходимо досить вдалі й змістовні спроби дослідити процес становлення і розвитку шкільної, позашкільної освіти, проведення освітніх реформ в різні періоди нашої історії, аналіз, співставлення ідей і поглядів українських педагогів, громадських діячів означеного періоду на проблеми становлення і розвитку системи морального, фізичного, естетичного виховання, які є характерними для початку 20-х років ХХ століття. Дослідження вказаних учених містять аналіз історичного досвіду естетичного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, теоретичне обґрунтування доцільності використання тих чи інших форм, методів, прийомів естетичного виховання, що можуть бути реалізованими в процесі класної і позакласної, позашкільної роботи на сучасному етапі розвитку шкільної освіти.

Отже, незважаючи на посилення інтересу науковців до проблем, пов'язаних із дослідженням становлення і розвитку освітньої галузі на території сучасної України, зокрема формування теорії і практики естетичного виховання, упорядкування навчальних планів, що забезпечують процес викладання мистецьких, культурологічних дисциплін, ми констатуємо, що ці питання потребують більш глибокого і всебічного вивчення з урахуванням досягнень сучасної педагогіки та в контексті переоцінки значення діяльності окремих політичних, громадських діячів, учених і педагогів-практиків, що у свій час долучилися до розбудови системи освіти, естетичного виховання нашої країни.

Мета статті полягає у намаганні висвітлити й дати неупереджену оцінку спробам створити нову систему естетичного виховання дітей і молоді в Україні у період з 1919 по 1924 роки.

Отже, 1919 рік став роком остаточної поразки Української національно-демократичної революції і водночас точкою відліку іншого тривалого періоду нашої історії, який розпочався з установа радянської форми державності за російським зразком. У цей час попередній уряд Директорії поступово втрачає території, реальний політичний вплив, постійно переїздить з місця на місце і, як наслідок, повністю втрачає реальну владу й усувається з політичної арени новим більшовицьким режимом. У цей час також відбувається прискорений процес об'єднання раніше незалежних територій Білорусії, Прибалтики у єдину державу як формально автономних радянських республік.

Зрештою, поступово складається ситуація, коли на території сучасної України у Кам'янці-Подільському ще працював уряд Директорії і Міністерство народної освіти УНР, а в Харкові вже діяв Народний комітет освіти УРСР, видавав накази й розпорядження, розробляв нову концепцію розвитку освіти, яка повинна була відповідати новим політичним, соціальним та ідеологічним запитам.

Для того, щоб зрозуміти й проаналізувати процеси, що відбувалися у цей час в освітній галузі України, потрібно дослідити проблему становлення системи естетичного виховання дітей і молоді у цей період, потрібно зрозуміти, в якому напрямі рухався розвиток освіти й зокрема шкільництва в

РСФРР після 1917 року, оскільки реформи у формально незалежних республіках планувалося здійснювати саме за російським уніфікованим зразком.

Отже, демократичні запровадження, які були зроблені після 1915 року силами прогресивних російських учених, педагогів і громадськості, стали поступово виводитися з практики вже у 1918 році. Але, як свідчать перші радянські документи, наприклад «Положення по єдину трудову школу» (1918 р.) ідеологізація й беззастережна радянська вступили в свої права не одразу. Аналіз вищевказаного документа показує, що радянські реформи спершу ґрунтувалися на прогресивних ідеях світової педагогіки початку ХХ століття, передовому проєкті П. Ігнат'єва (1914-1916 року). Так, серед постулатів нової освітньої політики були: обов'язковість і безкоштовність навчання, рівний доступ до освіти усіх верств населення, скасування фізичних покарань, спільне навчання дітей обох статей, створення нових підручників, написання альтернативних навчальних програм, можливість запровадження нових, відмінних від традиційної класно-урочної системи, форм навчання тощо [1]. Окрім цього, оформлювалася думка про важливе значення виховної роботи в школі, зокрема у розбудові системи морального, трудового й естетичного виховання. Зауважимо, що ідея про можливість позитивно впливати на виховання особистості засобами краси, природи і мистецтва, в принципі, не була новою для вітчизняної педагогіки.

Таким чином в школи, що знаходилися на території України на початку 20-х років ХХ століття, у зв'язку з новими завданнями і викликами, що висувалися перед педагогічними колективами, стали проникати нові форми і методи навчально-виховної роботи. Сучасні українські дослідники, спираючись на вивчення документів, періодичних видань означеного періоду, праць і спогадів педагогів і вчителів, зауважують, що серед нових і прогресивних запроваджень можна відзначити широке застосування екскурсій, дослідів, виконання письмових творчих робіт з усіх предметів, застосування ігор, театральних драматизацій в процесі вивчення літератури, історії, художнє оформлення учнівських робіт з гуманітарних, мистецьких предметів тощо [7, с. 64].

Велику роль у ці роки посідало також вивчення історії, побуту, фольклору рідного краю, яке, звичайно, неможливо організувати без вивчення життєвого і творчого шляху видатних земляків, спілкування й накопичення знань про природу регіону, збирання фольклору й іншого етнографічного матеріалу. Неабиякої ролі в цій роботі відводилося саме урокам співу, малювання, ручної праці тощо. Після кожної великої теми учні художньо оформлювали роботи-звіти, намагаючись розкрити обрану тему якнайглибше, підкріпити свої знання малюнками, фрагментами зібраних місцевих пісень. У такий спосіб, через набуті краєзнавчі знання, любов і повагу до рідного краю, учні вчилися шанувати й свою велику нову батьківщину, вчилися шанобливо ставитися до культури, звичаїв і традицій інших народів, що згодом були об'єднаними під її егідою.

Також це був час зародження різних форм і методів позакласної і позашкільної роботи, що повинна була поглиблювати й продовжувати навчально-виховну роботу, яка проводилася на шкільних заняттях і уроках. Йдеться про початок організації різноманітних гуртків, значні частина яких мала за мету своєї діяльності саме естетичне, художнє виховання учнівської молоді, що здійснювалося на засадах нової ідеології.

Саме гурткова, позакласна й позашкільна робота, подвижницький труд вчителів, що працювали в складних умовах голоду, громадянської війни, боротьби з безпритульністю, зробив можливим поступове подолання неписьменності. Запровадження хат-читалень, народних бібліотек із спеціально підбраною, доступною для початківців з народу літературою, влаштування тематичних літературних вечорів, різноманітних свят і заходів, що сприяли розвитку колективізму. Йдеться про співпрацю дітей і молоді в творчості, коли учасники таких заходів разом створювали сценарій, співали, декламували, грали уривки з усім відомих п'єс тощо. Звичайно, ще зарано було говорити про створення цілісної, теоретично обґрунтованої ученими системи естетичного виховання, оскільки усе трималося більше на ідеях про облагороджуючий вплив краси на формування особистості та педагогічному ентузіазмі.

Таким чином, у період з 1917 року було здійснено чимало кроків у бік докорінної реформи школи в Україні, наповнення навчально-виховного процесу новим змістом і розбудови важливих напрямів, серед яких був вектор на естетичне виховання в дусі нового часу. Як завжди, усе починалося із розробки основоположних документів, коли при Наркомосі УСРР у 1919 році було створення відділ єдиної трудової школи, основним завданням якого і була теоретична розробка й практичне впровадження принципів та ідей Наркомосу на всій території держави. Зважаючи на тему нашого дослідження, підкреслимо, що серед секцій цього відділу була також секція естетичного виховання. Робота відділу і всієї виховної системи у цей час повинна була з одного боку слугувати відмиранню усього застарілого, такого, що не відповідає умовам нового суспільного ладу, як, наприклад, релігія і релігійне виховання, а з іншого, усіляко пропагувалися принципи трудового комуністичного виховання. Естетичне виховання також мало бути підпорядковане досягненню цієї стратегічної мети.

Оскільки, як уже зазначалося, за фундамент нових перетворень у шкільній справі в Україні були прийняті нові освітні документи і положення, розроблені у РРФСР, українські радянські діячі

народної освіти серед яких були В. Затонський, Г. Гринько, В. Михайліченко, О. Шумський, М. Скрипник змушені були в стислий термін пристосувати й переробити російські ідеї щодо побудови трудової школи до дещо відмінних українських умов і реалій. Так, уже починаючи із 1919 року, незважаючи на намагання утримати позиції по збереженню в школі викладання українською мовою, підтримки місцевих традицій і культури, що здебільшого здійснювалося за рахунок предметів естетичного циклу, саме словосполучення «національна школа» просто перестало вживатися. Згодом курс на підтримування ідеї національного, патріотичного виховання остаточно втратив популярність, став неможливим і неприйнятним за нових умов. Багато українських учених і педагогів відчували себе зрадженими, не могли змиритися з таким становищем, емігрували за кордон, більшість поплатилися життям за «неправильні» ідеологічно невитримані переконання, деякі зреклися своїх ідеалів і поглядів, намагаючись пристосуватися до нового політичного режиму і тих умов, які він пропонував.

Але усе це було пізніше, а в 1919 році такі відомі українські педагоги як О. Музиченко, Я. Чепіга, М. Харитонов, П. Якубський увійшли до складу Наркомосу України та з ентузіазмом взялися за розробку проєкту «Положення про єдину трудову школу Української Радянської Соціалістичної Республіки» намагаючись узяти з російського зразка усе корисне, що він містив і доповнити його необхідними правками. Після багатьох дискусій і доопрацювань проєкт був прийнятий, що складався з п'ятьох розділів, у другому з них були обґрунтовані принципи нової трудової школи, де, як видно з документу, неабиякого значення надавалося фізичному і естетичному вихованню дітей. Четвертий розділ був присвячений проблемам організації навчально-виховного процесу, ознайомленню з його вихідними засадами й принципами. Так, школа повинна була працювати усі 7 днів на тиждень, один з яких був вільний від уроків, але відданий повністю під справу естетичного, а зрештою гармонійного виховання учнів. У цей день планувалися різноманітні, цікаві за змістом екскурсії, підготовка свят, концертів, вистав і виставок художніх робіт. Звісно, що за таких умов роль вчителя естетичних, художніх предметів, керівника музичного, фольклорного, драматичного гуртків значно зростала в шкільному педагогічному колективі. При цьому скасовувалися іспити, перевага була за творчістю, що давала змогу розкритися кожній дитині, навчала не боятися помилок й давала змогу згодом долучитися до колективних громадських справ.

З означеного видно, що основні та загальні завдання нової школи полягали у «... поступовому розвитку дитини в зв'язку з природними здібностями, а разом з тим надання змоги проявлятися активності, творчості, їхньому зміцненню» [2, арк. 139 об.]. Метою школи став вільний індивідуальний розвиток учнів, який сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості. Підкріплювати ці гасла на практиці мали активні методи навчання і виховання, які повинні були застосовуватися на усіх, без виключення, предметах. Уроки співу, малювання, ручної праці, гімнастики, що сполучалася з хореографією, повинні були якнайшвидше прищепити дітям радість від творчої співпраці, наочно продемонструвати, що таке творення, активність, творча продуктивна праця.

З означеного видно, що Наркомос України намагався створити нову, актуальну для тих часів систему соціального виховання на основі трудового принципу, який, в свою чергу, ґрунтувався на комуністичному підході. Для того, щоб усе це здійснювалося у зрозумілих для українських селян і робітників формах, Наркомос проголосив, і у 1919 це ще було можливим, напрям на розбудову саме української школи, побудованої на засадах краєзнавства, українознавства, нової ідеології і класових цінностей [8, арк. 13].

Одним із шляхів реалізації цих масштабних завдань стала організація курсів для вчителів-предметників, також окремі комісії працювали над переглядом, редагуванням і створенням нових підручників, книжок для дитячого читання, шкільних співаників, методичних порадників щодо проведення уроків малювання і ліплення, ручної праці, влаштування ігор, екскурсій, виїзних уроків на природі, організації дозвілля дітей. Зрештою, був створений підвідділ шкільної політики і пропаганди, члени якого приділяли особливу увагу обґрунтуванню нових можливостей предметів естетичного циклу у справі реалізації нових освітніх і виховних завдань розбудови комуністичного суспільства й подолання соціальної, економічної кризи. Знані в Україні науковці і педагогіки-практики (К. Дорошкевич, К. Лебединцев, П. Постернак, В. Дурдуківський, В. Зеньковський, Я. Чепіга) працювали над розробкою навчальних планів і програм, у тому числі й для предметів естетичного циклу, підкреслюючи їхню значущість саме в контексті трудового і соціального виховання й те, що ці предмети формують самодіяльність, активність, творчість і мову дитини.

Але на заваді реалізації усіх перелічених вище започаткувань, стала громадянська війна з усіма негативними її наслідками. Наркомос у цей період не зміг стати об'єднуючим центром, директиви якого виконувалися б по всій території країни. Згодом він припинив реалізацію шкільної реформи за російським зразком, зважаючи на наявність власної, добре обґрунтованої освітньої концепції, створеної попередніми українськими урядами і Міністерством народної освіти у період УНР, Директорії тощо. Серед інших важливих причин було те, що радянська ідеологія проникала у вітчизняну освітню галузь повільніше, ніж у Росії. Звичайно це відображалось і на розвиткові

системи естетичного виховання, оскільки вона якнайбільше повинна була підтримувати культурне будівництво в радянському дусі.

Повоєнний період, який особливо гостро відчувався на території України, висував нові вимоги перед освітянами, і вектор соціального виховання, подолання безпритульності, елементарної охорони дитинства – став на початку 20-х років ХХ століття провідним. Як зазначав заступник наркома України, громадський і політичний діяч Я. Ряпо, головним завданням школи цього періоду була «... перебудова організаційних форм виховання і навчання, вливання нового змісту, рішуче заперечення капіталістичних елементів і розвиток соціалістичних в наших культурних надбудовах» [6, с. 31].

Новим наркомом освіти в Україні у період з 1920 – по 1923 рік став Г. Гринько, який, перебуваючи під впливом ідей зарубіжної реформаторської педагогіки, намагався впроваджувати нові форми й методи виховання і навчання в практику роботи української школи. Звичайно, експерименти й пошуки у прозахідному напрямі, бажання створити нову концепцію освіти, яка водночас спиралася б на ідеологію класової боротьби, не могли бути довготривалими, але саме в цьому напрямі українські освітяни активно рухалися протягом зазначеного періоду. При цьому зазначалося, що ідеї, висунуті й обґрунтовані російськими педагогами і ученими, не заперечуються в Україні, а навпаки, поглиблюються й мають бути реалізованими якнайшвидше.

Ціла плеяда учених і організаторів освіти працювала над розбудовою розгалуженої мережі дитячих будинків, садків, трудових колоній. Школа повинна була стати тим безпечним місцем, у якому дитина могла б перебувати протягом тижня у вихідні і святкові дні. Усі аспекти життєдіяльності дитини – освіта, виховання, матеріальне утримання, здоров'язбереження, організація відпочинку – усе це покладалося на школу. У шкільному приміщенні мали функціонувати гуртки, клуби за інтересами, студії художнього, музичного, театрального напрямів, дитячий майданчик, бібліотека, різноманітні майстерні. Кожна дитина була охоплена виховним впливом, справжнім піклуванням про її інтереси, а естетичне виховання повинно було стати засобом поширення і впровадження в життя нової ідеології. Підкреслимо, що новий зміст освіти тільки-но розроблявся, постійно діючих програм і планів, які були б обов'язковими для впровадження в усіх школах не було. Але, як показує аналіз навчальних планів, розроблених Київським, Харківським, Чернігівським Губвно, усі вони містили такі предмети як краєзнавство, що було інтегрованим з історією, природознавством, вивченням мови, літератури, малювання й ліплення, співи, ручна праця, ігри і фізичні вправи. Причому предмети естетичного циклу викладалися протягом усіх семи років навчання з однаковою кількістю тижневих годин [2, с. 48-49].

З вказаного вище видно, що незважаючи на посилення напряму професійно-технічної освіти, соціального виховання, подолання неписьменності й безпритульності, проблему естетичного, художнього виховання, розробку їхнього змісту, не вважали чимось другорядним, таким, що може почекати поки вирішаться більш важливі завдання.

Усе, що стосувалося теорії і практики шкільництва у цей час було закріплено у Кодексі законів про народну освіту УРСР, який був розроблений у 1922 році спеціальною комісією при Наркомосі УРСР. Означений документ складався зі вступу і чотирьох книг і складав нормативну і правову базу для вирішення усіх проблем шкільної, позашкільної освіти, освіти дорослих тощо. Наприклад, друга книга висвітлює проблеми організації позашкільної освіти в Україні, облаштування дитячих клубів, бібліотек, гуртків і секцій у яких учні розвиватимуть творчі здібності, набуватимуть навичок колективної взаємодії. У четвертій книзі викладено завдання й зміст освіти і виховання дорослих, яке повинно було здійснюватися в клубах і сільських будинках, на концертах самодіяльних і професійних виконавців, на художніх виставках, в музеях тощо. Окрім цього, у Кодексі було розкрито й обґрунтовано роль мистецтва в системі освіти і виховання дорослого населення країни [3].

Важливу роль у розробці нової освітньої концепції відігравав новостворений Головний комітет соціального виховання при Наркомосі, котрий, окрім багатьох науково-теоретичних проблем, досліджував також і проблему естетичного виховання дітей і молоді [4]. Науково-педагогічний відділ цієї установи займався організацією спеціальних комісій для розробки питань про роль іграшки, казки, пісні, дитячої літератури у соціальному вихованні дітей. Окрім цього, українські-радянські учені і педагоги у цей час активно обговорювали проблему пріоритетності дитячого будинку як форми, котра надає можливості охопити виховним впливом усіх дітей країни. У кожному дитячому будинку, в якому, за задумом Головоцвиху, діти повинні були перебувати постійно, поза межами сімейного втручання, діяло багато гуртків, секцій, за планом проводилися різні за змістом заходи, концерти, вистави, літературні вечори, які вихованці й педагоги влаштовували власними силами, маючи змогу знайти себе в якомусь із видів творчої діяльності, спробувати себе у ролі актора, співака, сценариста, оформлювача сцени тощо.

Зауважимо, що на початку 20-х років, багато дітей були круглими сиротами, безпритульними, інші – існували разом з батьками в злиднях, тому родинне виховання, внаслідок революції, війни й інших соціальних потрясінь, було зведеним до мінімуму, батьки втрачали свій вплив, оскільки не могли здійснювати елементарне піклування про своїх дітей. За таких умов саме держава та її освітні

установи мали узяти на себе відповідальність за долю, життя, навчання і виховання дитячого покоління. Водночас, разом із зміцненням і розповсюдженням дитячих будинків приблизно у 1922 році народжується й зміцнюється нова виховна форма – дитячий комуністичний рух, як форма соціального, суспільно-політичного, громадянського виховання [7]. Формувалася особлива естетика комуністичного, колективного, нового і радісного, спрямованого у майбутнє дитячого життя. Цей напрям повинна обґрунтовувати і впроваджувати в життя уся система естетичного виховання у новостворених дитячих закладах, школах, дитячих будинках, майданчиках тощо. Звичайно, це явище не могло оминути жодної новоствореної республіки, в Україні ж цей рух розгорнувся особливо масштабно.

Окрім цього, у 1922 - 1923 роках відбулося остаточне утвердження ідеологічного принципу освіти дітей і дорослих, було засуджено намагання наркомату освіти України Г. Гринька створити систему освіти, відмінну як за організацією, так і за змістом від російської. Примітним є те, що саме у цей час Наркомос України почав розсилати до всіх губнаросів рекомендації, об'їзні листи щодо впровадження «ленінізації» в навчально-виховний процес школи й інших дитячих установ. Пропонувалося відводити спеціальні години для ознайомлення дітей з життям радянського вождя, показувати його роль в процесі вивчення гуманітарних і суспільних дисциплін, предметів естетичного циклу. Так, у межах класної і позакласної роботи, у музичних і драматичних гуртках діти почали співати відповідних пісень, декламували вірші, читали розповіді тощо.

Зважаючи на вищевказане, можна стверджувати, що 20-ті роки ХХ століття стали періодом експериментування і новаторства в галузі шкільництва, а також важливою віхою для створення, подальшого розвитку і наповнення змістом нової радянської системи естетичного виховання в школах України і інших дитячих установах, що діяли в країні. Окрім цього, це був важливий організаційний період становлення і теоретичного обґрунтування усіх інших виховних систем шкільної і позашкільної освіти в Україні.

Висновки. Аналіз першоджерел і новітніх праць українських і закордонних учених, присвячених дослідженню освітніх реформ, що здійснювалися на територіях колишньої Російської імперії у період після її падіння і до остаточного встановлення радянської влади, дозволяє зробити висновки, що реформа шкільної освіти, яка здійснювалася на території Лівобережної України, мала послідовний, цілеспрямований характер і спиралася на концепції Наркомосу РРФСР. Водночас це позбавляло українську школу національного змісту навчання і виховання, оскільки спрямування на уніфікацію, денаціоналізацію, прищеплення нової ідеологічної орієнтації відчувалося з кожним роком все більше. Зауважимо, що в процесі утвердження нових засад виховання, які були б спільними й однаковими для представників усіх громадян новоствореної держави, незалежно від їхньої національної приналежності, неабиякої ролі відводилося саме системі естетичного виховання.

Література

1. До діяльності комісії по перегляду та виконанню Статуту про єдину, вільну, трудову, соціальну школу на Україні // Ф. 166, оп. 1, спр. 393, арк. 139 об.
2. Зразковий таблиць розподілення тижневих занять в семирічній єдиній трудовій школі: (про проекту К.Ф. Лебедінцева, прийнятий науково-педагогічною комісією Київського Губернського Відділу народної освіти) // зб. Матеріалів губнаросвіти Київщини за час від червня 1920 р. до січня 1921 р. Київ: 10а рад. друк., 1921. 144 с.
3. Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. На основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. Харьков: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. 767 с.
4. Операційний план Українського головного комітету соціального виховання дітей на 1922 р. та звіти про його діяльність за 1921 – 1922 академічний рік і серпень, жовтень 1922 // Ф. 166, оп. 2, спр. 1619, 208 арк.
5. Радул О.С. Історія педагогіки України: Навчальний посібник. Кіровоград, 2008. 202 с.
6. Ряпшо Я.П. Народна освіта на Україні за десять років революції. Київ: Держ. видав-во України, 1927. 126 с.
7. Ряпшо Я.П. Новий етап в праці Наркомосвіти. *Радянська освіта*. 1925. № 2. С. 8-12.
8. Список осіб, які брали участь у засіданнях Комісії по трудовій школі // Ф. 166, оп. 1, спр. 393, арк. 12-13.

References

1. Do diyal'nosti komisiji po perehlyadu ta vykonannyu Statutu pro yedynu, vil'nu, trudovu, sotsial'nu shkolu na Ukrayini // F. 166, op. 1, spr. 393, ark. 139 ob [To the activities of the commission on revision and implementation of the Charter on a unified, free, labor, social school in Ukraine].
2. Zrazkovyyu tabel' rozpodilennya tyzhnevnykh zanyat' v seymyrichnyy yedyniy trudoviy shkoli: (pro proyektu K.F. Lebedyntseva, pryunyatyy naukovy-pedahohichnoyu komisiyeyu Kyuyiv's'koho Huberns'koho Viddilu narodnoyi osvity) (1921) [Sample report card for the distribution of weekly classes in a seven-year unified labor school: (about the project of K.F. Lebedyntsev, adopted by the scientific and pedagogical commission of the Kyiv Provincial Department of Public Education)].

3. Kodeks zakonov o narodnom prosveshchenii USSR, utverzhdenyy VUTSIK 2 noyabrya 2 noyabrya 1922 g. [The Code of Laws on Public Education of the Ukrainian SSR, approved by the All-Russian Central Executive Committee on November 2, November 2, 1922]. Kharkiv.
4. Operatsiynnyy plan Ukrayins'koho holovnoho komitetu chotsial'noho vykhovannya ditey na 1922 r. Ta zvity pro yoho diyal'nist' za 1921 – 1922 akademichnyy rik i serpen', zhovten' (1922). [Operational plan of the Ukrainian Main Committee for Social Education of Children for 1922 and reports on its activities for the 1921-1922 academic year and August, October 1922].
5. Radul O.S. Istoriya pedahohiky Ukrayiny. [History of pedagogy of Ukraine]. Kirovohrad, 2008.
6. Ryappo Ya.P. Narodna osvita na Ukrayini za desyat' rokiv revolyutsiyi [Public education in Ukraine for ten years of the revolution]. Kyiv, 1927.
7. Ryappo Ya.P. Novyy etap v pratsi Narkomosvity. [A new stage in the work of the People's Education Committee]. Radianska osvita. 1925. № 2. P. 8-12.
8. Spysok osib, yaki braly uchast' u zasidannyakh Komisiyi po trudoviy shkoli. [List of persons who participated in the meetings of the Labor School Commission].

УДК 37.091.2:355.01(4)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-90-95>

ОЛЬГА АКІМОВА

<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>
sopogov@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м.Вінниця

ЮРІЙ БАБЧУК

<https://orcid.org/0000-0002-3198-8205>
babchuk85@ukr.net

доктор філософії, старший викладач,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м.Вінниця

ДМИТРО КОЛОМІЄЦЬ

<https://orcid.org/0000-0001-7898-1409>
dmytro.kolomiets@vspu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м.Вінниця

АНАТОЛІЙ ГРИЦАК

<https://orcid.org/0000-0002-0776-9889>
grytsak.a.v@gmail.com

кандидат технічних наук, доцент,
Вінницький національний технічний університет
вул. Хмельницьке шосе, 95, м.Вінниця

ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ВОЄННОГО ХАРАКТЕРУ: АНАЛІЗ СВІТОВОГО ДОСВІДУ

У статті проаналізовано досвід організації освіти в країнах, які постраждали від воєнних конфліктів. Автори вказують на нову роль освіти в умовах надзвичайних ситуацій воєнного характеру та на нові виклики, що стоять перед освітою в повоєнний час. На основі аналізу європейських документів, що регламентують освіту в умовах надзвичайних ситуацій, визначено стратегічну модель організації освіти. У дослідженні вказано на проблеми готовності вчителів і психосоціальні потреби учнів під час надзвичайних ситуацій.

З огляду на недостатність наукових напрацювань щодо підготовки вчителів до організації освіти в умовах надзвичайних ситуацій воєнного характеру, автори окреслили перспективи подальших досліджень (вивчення кращих взірців досвіду українських педагогів, яким довелося продовжувати навчання учнів під час війни; спостереження за учнями та бесіди з ними з метою визначення їхніх психосоціальних потреб; розроблення психокорекційних методик для психосоціальної підтримки всіх учасників освітнього процесу; коригування освітніх програм і змісту навчальних дисциплін з метою підготовки вчителів до організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій різного характеру), які будуть корисними для модернізації змісту освіти в Україні в повоєнний час.

Ключові слова: навчання під час війни, надзвичайні ситуації, воєнний стан, освіта в повоєнний період, психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу.

OLGA AKIMOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozhs'koho str. 32, Vinnytsia

YURI BABCHUK

Doctor of Philosophy
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozhs'koho str. 32, Vinnytsia

DMYTRO KOLOMIETS

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozhs'koho str. 32, Vinnytsia

ANATOLY HRYTSAK

Doctor of Philosophy
Vinnytsia National Technical University
Khmelnitsky highway 95, Vinnytsia

ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF EMERGENCY SITUATIONS OF A MILITARY NATURE AND IN THE POST-WAR PERIOD: ANALYSIS OF WORLDWIDE EXPERIENCE

The article analyzes the experience of organizing education in countries affected by military conflicts. The authors point to the new role of education in the conditions of emergency situations of a military nature and to the new challenges facing education in the post-war period. Based on the analysis of European documents regulating education in emergency situations, a strategic model of education organization has been determined. The study points to the challenges of teacher preparedness and the psychosocial needs of students during emergencies.

Taking into account the insufficiency of scientific works on the training teachers for the organization of education in the conditions of emergency situations of a military nature, the authors outlined the prospects for further

research (the study of the best experiences of Ukrainian teachers who continue the educational process during the war; observation of students and conversations with them in order to determine their psychosocial needs; development of psycho-corrective methods for psychosocial support of all participants in the educational process; adjustment of educational programs and the content of educational disciplines in order to train teachers for the organization of the educational process in the conditions of emergencies of various nature), which may be useful for the modernization of the education content in Ukraine in the post-war period.

Key-words: *training during the war, emergency situations, martial law, education in the post-war period, psychosocial support of the educational process participants.*

Освіта є одним із базових прав людини, закріпленим у 26 статті Декларації прав людини, Конституції України та Законі України «Про освіту». Проте виникнення надзвичайних ситуацій (НС) різного характеру (пандемії, терористичні атаки, війни) суттєво впливають не лише на якісь освіти, а й на безпеку освітнього процесу.

Згідно з «Класифікатором надзвичайних ситуацій» (КНС) 019:2010, який є чинним в Україні з 2011 року, надзвичайна ситуація – це порушення нормальних умов життя та діяльності людей, спричинене аварією, катастрофою, стихійним лихом чи іншою небезпечною подією, що призвело (може призвести) до виникнення великої кількості постраждалих, загрози життю та здоров'ю людей [4]. Залежно від характеру походження подій, що можуть зумовити виникнення надзвичайних ситуацій на території України, в КНС 019:2010 визначено такі види надзвичайних ситуацій: техногенного (аварії, катастрофи, пожежі тощо), природного (небезпечні геофізичні, геологічні, метеорологічні або гідрологічні явища; інфекційні захворювання та отруєння людей тощо), соціального (протиправні дії терористичного і антиконституційного спрямування) та воєнного характеру (застосування звичайної зброї або зброї масового ураження тощо) [4].

Зазвичай майбутніх учителів ознайомлювали з різними видами НС і правилами поведінки вчителів та учнів в разі їх виникнення. Окремі види НС, які були непритаманними нашій державі, узагалі не розглядалися (цунамі, пандемії, терористичні атаки, НС соціального чи воєнного характеру). Проте за останні 3 роки громадянам України доводиться жити в умовах не лише пандемії, яка є НС природного характеру, а й війни, яка породжує безліч небезпек, зокрема й для учасників освітнього процесу.

Війна покладає на освіту кардинально нову функцію – забезпечити психосоціальне відновлення, стабільність, нормальний стан, надію на майбутнє, а також прищеплення цінностей і навичок для побудови та підтримки мирного майбутнього. Навчання дітей під час НС, а особливо під час війни, вимагає від учителів набору навичок, які раніше в освітніх програмах не були передбачені, або яким не приділялось належної уваги. Тому є потреба аналізу та використання світового досвіду організації освітнього процесу в умовах НС.

Наші намагання знайти рекомендації щодо організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій показали, що науковці здебільшого аналізують важливу роль освіти під час воєнних конфліктів, а також проблеми готовності педагогів до адекватної реакції на воєнні дії і терористичні атаки [8; 11]. В обох випадках було виявлено появу страху в дітей, а тому науковці наголошують на необхідності сформулювати релевантні вказівки для шкіл і батьків, щоб зменшити страх і побоювання в дітей [11].

Проте науковці усвідомлюють, що в умовах воєнного стану школи можуть бути об'єктами нападу. Тому в літературі можна знайти пропозиції, щоб навчальні простори, які визначені як місця, де діти можуть учитися, не обов'язково облаштовувати в шкільних спорудах. Досвід у Боснії, Косово, Палестині та інших країнах свідчать про те, що формальне шкільне навчання не повинно здійснюватися в школі, яка знаходиться в зоні бойових дій [17, с.20]. Проте, навіть на відносно безпечних територіях, учителі мають бути готовими до прийняття правильних рішень в умовах НС воєнного характеру та в повоєнний час.

Надзвичайні ситуації воєнного характеру вимагають від педагогів креативності, адаптивності, високого рівня стресостійкості, а також готовності швидко приймати правильні рішення, щоб своєю впевненою поведінкою сприяти вихованню безпечної поведінки дітей. Як показує світовий досвід, війна обов'язково розширює освітні програми підготовки вчителів. Набувають актуальності тренінги, спрямовані на підготовку вчителів до забезпечення психосоціальних потреб учнів.

Міжнародні організації закликають завчасно готувати педагогів до різноманітних НС, а не чекати, поки вони виникнуть. В умовах громадянських конфліктів різні агенства ООН (зокрема ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ), здійснюючи аналіз звітів про проблеми організації освіти під час воєнних конфліктів, пропонують розробляти й використовувати нейтральні навчальні програми, щоб не загострювати міжнаціональні суперечки [12]. Досвід Анголи надає важливий приклад того, як успішно розширити доступ до освіти в зонах бойових дій [17, с.22].

Загалом наукових досліджень проблем організації освіти в умовах НС воєнного характеру обмаль. Причинами цього є те, що для світової наукової спільноти ускладнений доступ до країн, де відбуваються воєнні дії, а на висновки місцевих дослідників в авторитарних країнах часто

здійснюють вплив уряди цих держав [9]. Тому науковці закликають до організації спільних дослідницьких проєктів у співпраці професійних дослідників і агентств ООН. Очікується, що значний унесок у розвиток теорії освіти можуть зробити й учителі-практики, яким довелося організовувати навчання в умовах НС воєнного характеру [18].

В Україні також ще дуже мало наукових досліджень щодо проблем, з якими зіткнулись освітяни під час війни. Є лише поодинокі праці щодо необхідності вивчення європейського досвіду організації освітнього процесу в умовах воєнного стану та в післявоєнний час та щодо актуалізації навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій [2; 3], про готовність фахівця ефективно виконувати професійні завдання в особливих та екстремальних умовах [16]. Освітня аналітика крізь призму війни, виклики та можливості для вищої школи України представлені в статті [5].

У цих працях наголошено на необхідності якнайшвидшого реагування на нові виклики відповідними заходами задля збереження вищої освіти в Україні та підвищення її вкладу в соціально-економічний розвиток країни. Тому, для педагогічної спільноти України корисним буде досвід країн, яким уже доводилось організовувати освіту в умовах НС воєнного характеру та в післявоєнний період.

Мета статті – проаналізувати досвід організації освіти в країнах, які постраждали від воєнних конфліктів; визначити нову роль освіти в умовах надзвичайних ситуацій воєнного характеру та нові виклики, що стоять перед освітою в повоєнний час; окреслити перспективи подальших досліджень, які будуть корисними для модернізації змісту освіти в Україні в повоєнний час.

Війна перетворює освітнє середовище шкільної спільноти, роблячи викладання та навчання більш складним, а визнання психосоціальних потреб учасників освітнього процесу надзвичайно важливим. Досвід країн, які постраждали від війни, указує на те, що є доцільним якнайшвидше надати формальну освіту дітям. Заняття в школах створюють атмосферу нормальності, надії на майбутнє, інтелектуальної стимуляції. Тоді, поки діти займаються, для батьків створюється можливість працювати конструктивно. Школа також відволікає дітей від травматичних спогадів, які здатні обмежувати розвиток учнів. Освіта для дітей, життя яких постраждало від війни, є життєво важливим чинником психологічного захисту.

Дослідження А. Пірісі доводять, що психосоціальні інтервенції в освітніх установах можуть суттєво поліпшити життя та освітній потенціал дітей, які постраждали від війни. Досвід показує, що діти можуть швидше одужати від травми війни, якщо в шкільній програмі поєднують їхні освітні та емоційні потреби, використовуючи розповідь, малювання, театральну діяльність, письмо, музику та ігри. А. Пірісі також підкреслює важливість для педагогів якомога раніше втручатися в життя травмованої дитини, оскільки це підвищує її шанси на відновлення [13].

Такі психосоціальні інтервенції в шкільних умовах різноманітні, і багато з них описані в науковій літературі. Дослідники Б. Найлунд, Д. Легран і П. Хольцберг пояснюють, що психосоціальне програмування складається зі структурованих заходів, спрямованих на сприяння психологічному та соціальному розвитку дітей, і закликають посилити захисні фактори, що обмежують наслідки несприятливих впливів. Такі види діяльності, як малювання, танці, музика й театральні заняття є формами комунікації, за допомогою яких діти розповідають свої історії, щоб бути почутими і визнаними. За допомогою таких заходів може відбутися психологічне відновлення та соціальна реінтеграція [10].

Багато міжнародних організацій пропонують урядам країн, які були учасниками воєнних конфліктів, «програми виховання миру». Проте ці програми містять певні упередження і їхній підхід до розв'язання проблеми не завжди може бути придатним у тій чи іншій країні. Освіта миру, на думку деяких науковців, створює конфлікти та плутанину в громадах, якщо її неправильно застосовують. Для її впровадження необхідна ще й тісна співпраця з батьками та громадськими організаціями [17, с.23].

Досліджуючи проблеми організації освіти в період та після воєнних конфліктів, науковці звертають увагу на те, що не всі розроблені так звані «інтегровані навчальні програми» дали позитивні результати з огляду на релігійні, міжетнічні чи політичні розбіжності в поглядах на освіту в різних учасників освітнього процесу [18, с.47]. Було зроблено висновок, що в навчальних планах і програмах має бути зафіксована надійна концептуальна основа з чітко визначеними базовими цінностями; більше уваги має бути приділено правам людини; має здійснюватись краща підтримка вчителів у розв'язанні делікатних питань [7, с.288].

У науковій літературі кінця ХХ століття ми знайшли спрощену модель екстреної освіти, яка набуває все більшого визнання серед педагогів, яким доводиться працювати в умовах надзвичайних ситуацій. Модель адресована тим, хто має виконувати завдання створити системи освіти в оточенні хаосу. Зазвичай вона застосовується в таборах для біженців. У публікаціях [6; 14; 19] пропонується рамкова програма організації навчання в умовах надзвичайних ситуацій, яка складається з трьох етапів: безпечні місця та рекреаційні заходи (фаза I); неформальна освіта (фаза II); формальна освіта (фаза III) [19, с.12].

Перший етап передбачає створення зон безпеки для дітей, набір і реєстрацію дітей на організовані розважальні та експресивні заходи, такі як спорт, мистецтво і театралізація. Це все елементи психосоціальної інтервенції. Швейцарські дослідники П. Агілар і Г. Ретамал підкреслюють важливість цього етапу, стверджуючи, що вираження почуттів під час гри може бути фундаментальним у формуванні стресостійкості в дітей. Науковці наполягають, що діти мають здатність розуміти стресові та травматичні події, які з ними трапляються [6, с.13].

Поки діти зайняті відпочинком та іншими видами діяльності, місцеві адміністрації розпочинають підготовку вчителів і здійснюють розроблення структури школи. Відповідні документи ЮНЕСКО підкреслюють важливість на цьому етапі організації шкільного менеджменту або освітніх комітетів, до яких входять лідери громад біженців або внутрішньо переміщених осіб, спеціалістів у сфері освіти, а також асоціації батьків і вчителів [21]. Науковці ж підкреслюють важливість навчання вчителів і членів громади управлінню школами та залучення молоді до участі в структурованій діяльності в умовах НС воєнного характеру [15, с.19].

Етап II призначений для сприяння соціальної реінтеграції та розвитку когнітивних і соціальних навичок постраждалих дітей і молоді через структуровану неформальну освітню діяльність [19, с.15]. Саме тут використовують підходи до навчання грамотності та лічби. Передбачалось, що діти зазнали шоку від війни і їх спочатку потрібно підготувати до того, що вони знову підуть до школи. Однак є критичні зауваження до цієї другої фази. Багато практиків зазначають, що було б краще перейти безпосередньо від початкової рекреаційної діяльності (етап I) до відновлення формального навчання (етап III). Найчастіше рішення приймають громади, які, навіть дотримуючись послідовності трифазної моделі, прагнуть якнайшвидше відновити формальну освіту [15, с.19].

Відновлення системи формальної освіти є основною метою, яку поділяють майже всі громади, які постраждали від війни чи НС іншого характеру, а тому перші дві фази часто проходять дуже швидко [19, с.15]. Проте, як зазначають більшість науковців, організація формальної освіти в умовах НС воєнного характеру та у повоєнний час має багато різноманітних проблем. Крім будівництва шкіл, створення програм підготовки вчителів, підбору персоналу для шкільної системи тощо, до освітніх програм мають бути додані нові компоненти. Серед найважливіших компонентів є завдання успішного вирішення психосоціальних потреб постраждалих від війни учнів (і, де можливо, їхніх батьків або опікунів), а також і самих учителів.

У змісті шкільних навчальних дисциплін, на думку П. Агілар і Г. Ретамал, мають знайти місце питання екології, здоров'я, відомості про наземні міни, проблеми миру і примирення [6, с.34]. У кожній з постраждалих країн є свої проблеми, на які варто звернути більше уваги, серед яких навіть дитяча проституція чи залучення підлітків до бойових дій. Тому й підходи до модернізації змісту формальної освіти в повоєнний період можуть бути різні. Проте більшість науковців однакові в тому, що методи психосоціальної освіти повинні залишатися невід'ємною складовою навчального життя учнів, які постраждали від війни, щоб якомога швидше забезпечити психосоціальну стабільність у суспільстві [15, с.32].

Досліджуючи проблеми організації освіти в постконфліктні періоди, науковці зосередили увагу на Боснії, Камбоджі, Руанді, В'єтнамі, Сомалі та Афганістані. Аналіз наявної літератури з питань освіти в цих країнах дає підстави зробити висновок, що проблеми освітнього планування, управління та реформування, а також відповідної підготовки вчителів і розробки підручників не знайшли належного відображення в дослідженнях, а тому й немає достатньої можливості вивчити й проаналізувати досвід цих країн. Тому науковці пропонують такі теми для нових досліджень:

- дослідження ролі освіти у захисті прав дітей, у сприянні миру та запобіганні конфліктів;
- дослідження детермінант ефективності освітнього процесу в умовах НС воєнного характеру та у повоєнний/постконфліктний період;
- дослідження ефективності використання наукових розробок для швидкої підготовки вчителів до роботи в умовах НС воєнного характеру та у повоєнний/постконфліктний період;
- порівняльні дослідження в середовищі біженців і на території рідної країни в повоєнний/постконфліктний період для визначення ефективних засобів надання емоційної підтримки дітям;
- дослідження щодо підготовки вчителів до надання якісної освіти в умовах НС воєнного характеру та у повоєнний/постконфліктний період;
- дослідження ефективності впровадження розроблених раніше в різних країнах методологій організації освіти в умовах НС воєнного характеру та у повоєнний/постконфліктний період;
- визначення оптимальних способів, якими уряди чи громадські організації країн, що зазнали воєнних конфліктів, змогли підтримати навчання в умовах НС воєнного характеру та у повоєнний/постконфліктний період [1; 2; 20].

Окремою проблемою залишається оприлюднення результатів здійснених досліджень, аби вони були доступні для аналізу та використання широким колом науковців і практиків [17, с.36].

Для України були б цінними усі із зазначених вище досліджень. Проте схоже на те, що українським науковцям і практикам доведеться розробляти власну стратегію й тактику модернізації системи освіти в умовах війни; створювати нову методологію педагогічної освіти в післявоєнний період і дбати про те, щоб саме досвід нашої країни був зразком того, як зберегти освіту під час війни та забезпечити її якість.

Проте ми цілком підтверджуємо висновок, зроблений науковцями з інших країн, що війна змінює контекст освіти й потреб учнів. Щоб навчатися під час війни і в повоєнний час, учні потребують психосоціальних втручань, як необхідного компоненту свого освітнього досвіду, щоб використати власний потенціал стійкості в екстремальних умовах. Разом з тим, у педагогічній науці й досі залишається нерозробленою стратегія підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах НС. Тому до перспективних напрямів дослідження відносимо вивчення кращих взірців досвіду українських педагогів, яким довелося продовжувати навчання учнів під час війни; спостереження за учнями та бесіди з ними з метою визначення їхніх психосоціальних потреб; розроблення психокорекційних методик для психосоціальної підтримки всіх учасників освітнього процесу; коригування освітніх програм і змісту навчальних дисциплін з метою підготовки вчителів до організації освітнього процесу в умовах НС різного характеру.

Література

1. Гаваза А. Світовий досвід формування культури безпеки протимінної діяльності та можливість імплементації його в Україні. *Науковий вісник: Державне управління*, 2021. 1(1(7)), С.40–65.
2. Коломієць Д. І., Івашкевич В. М., Грицак А. В., Добринський В. С., Хомік О. М. Необхідність вивчення європейського досвіду організації освітнього процесу в умовах воєнного стану та в післявоєнний час. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Том. 1. С. 164-168.
3. Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65. С. 147-155.
4. Національний класифікатор України «Класифікатор надзвичайних ситуацій» ДК 019:2010. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va457609-10#Text>
5. Шевчук І. Б., Шевчук А. В. Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. *Економіка та суспільство*. 2022. Випуск № 39. С.28-39.
6. Aguilar P., Retamal G. Rapid Educational Response in Complex Emergencies: A Discussion Document. Geneva: *International Bureau of Education*. 1998. Box 199, 1211, 49 p.
7. Arlow M. Citizenship Education in a Divided Society: The Case of Northern Ireland. *Education, Conflict and Social Cohesion*. International Bureau of Education. 2004. P. 255-313.
8. Bilal M., Inamullah H. M., Irshadullah H. M. Effects of terrorism on secondary school students in Khyber Pakhtunkhwa. *Dialogue*. 2016. 11(3). P.243–258.
9. Davies I. Schools and war: urgent agendas for comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2005. Volume 35, Issue 4. P. 357-371.
10. Nylund B. V., Legrand J. C., Holtsberg P. The Role of Art in Psychosocial Care and Protection for Displaced Children. *Forced Migration Review*. 1999. № 6. P.16-19.
11. Petkova E., Martinez S, Schlegelmilch J, Redlener I. Schools and Terrorism: Global Trends, Impacts, and Lessons for Resilience Stud. *Confl. Terror*. 2017; 40(8):701.
12. Pigozzi M. J. Education in Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach. New York: UNICEF Working Paper Series, Programme Division, Education Section. 1999.
13. Pirisi A. Healing the Minds of War Exposed Children. *The Journal of Addiction and Mental Health*. 2001. 4(6). Available at: www.camh.net/journalv4n06/healing_minds_children.
14. Retamal G., Ruth A.-R., eds. Education as a Humanitarian Response. Herndon, VA: Cassell. 1998. 371 p.
15. Sinclair M. Education in Emergencies. *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva: UNHCR, 2001. P. 1-83.
16. Soichuk R., Petrenko O., Budz I., Pustovit H., Pavelkiv R. Specifics of National Self-Assertion Upbringing of Students in Extracurricular Activity Against a Background of the Russian Armed Aggression. *THE New Educational Review*. 2022. Vol. 68. P. 19-31.
17. Sommers M. Children, Education and War: Reaching Education For All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict. 2002. №1. 41 p.
18. Tawil S., Harley A. Education, Conflict and Social Cohesion. Geneva: *UNESCO International Bureau of Education*. 2004. 433 p.
19. Triplehorn C. Education in Emergencies. Children in Crisis Unit, Save the Children. Field guide, part of the Children and War Capacity Building Initiative. 2001. Available at: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/education-care-protection-children-emergencies-field-guide/>
20. Tomlinson K., Benefield P. Education and conflict: research and research possibilities. 2005. 28 p. <https://www.nfer.ac.uk/publications/ECO01/ECO01.pdf>

21. UNESCO. 2001. Education in Emergencies: Education for Populations Affected by Conflict, Calamity or Instability. Paris: UNESCO (unpublished document). Available at: <https://www.unesco.org/en/education/emergencies>

References

1. Havaza A. Svitovyy dosvid formuvannya kultury bezpeky protyminnoyi diyalnosti ta mozhlyvist implementatsiyi yoho v Ukrayini [The world experience of forming a culture of mine action safety and the possibility of its implementation in Ukraine]. *Naukovyy visnyk: Derzhavne upravlinnya*. 2021. 1(1(7), C.40–65. [in Ukrainian].
2. Kolomiyets D. I., Ivashkevych V. M., Hrytsak A. V., Dobrynsky V. S., Khomik O. M. Neobkhdnist vyvchennya yevropeyskoho dosvidu orhanizatsiyi osvithnoho protsesu v umovakh voyennoho stanu ta v pislyavoyennykh chas [The need to study the European experience of organizing the educational process in the conditions of martial law and in the post-war period]. *Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. 2022. Vol. 1. P. 164-168. [in Ukrainian].
3. Kolomiyets A. M., Zhovnych O. V., Kolomiyets D. I., Ivashkevych YE. M. Aktualizatsiya navychok pedahoha, shcho neobkhdni dlya orhanizatsiyi osvithnoho protsesu v umovakh nadzvychaynykh sytuatsiy [Updating the teacher's skills necessary for the organization of the educational process in emergency situations]. *Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*. 2022. Vol. 65. P. 147-155. [in Ukrainian].
4. Natsionalnyy klasyfikator Ukrayiny «Klasyfikator nadzvychaynykh sytuatsiy» DK 019:2010 [National Classifier of Ukraine «Classifier of Emergency Situations» DK 019:2010]. [Electronic resource]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va457609-10#Text> [in Ukrainian].
5. Shevchuk I. B., Shevchuk A. V. Osvitnya analityka kriz pryzmu viyny: vyklyky ta mozhlyvosti dlya vyshechoyi shkoly Ukrayiny [Educational analytics through the prism of war: challenges and opportunities for higher education in Ukraine]. *Ekonomika ta suspilstvo*. 2022. Vol. 39. P.28-39. [in Ukrainian].
6. Aguilar P., Retamal G. Rapid Educational Response in Complex Emergencies: A Discussion Document. Geneva: *International Bureau of Education*. 1998. Box 199, 1211, 49 p.
7. Arlow M. Citizenship Education in a Divided Society: The Case of Northern Ireland. *Education, Conflict and Social Cohesion*. International Bureau of Education. 2004. P. 255-313.
8. Bilal M., Inamullah H. M., Irshadullah H. M. Effects of terrorism on secondary school students in Khyber Pakhtunkhwa. *Dialogue*. 2016. 11(3). P.243–258.
9. Davies I. Schools and war: urgent agendas for comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2005. Volume 35, Issue 4. P. 357-371.
10. Nylund B. V., Legrand J. C., Holtsberg P. The Role of Art in Psychosocial Care and Protection for Displaced Children. *Forced Migration Review*. 1999. № 6. P.16-19.
11. Petkova E., Martinez S, Schlegelmilch J, Redlener I. Schools and Terrorism: Global Trends, Impacts, and Lessons for Resilience Stud. *Confl. Terror*. 2017; 40(8):701.
12. Pigozzi M. J. Education in Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach. New York: UNICEF Working Paper Series, Programme Division, Education Section. 1999.
13. Pirisi A. Healing the Minds of War Exposed Children. *The Journal of Addiction and Mental Health*. 2001. 4(6). Available at: www.camh.net/journal/v4no6/healing_minds_children.
14. Retamal G., Ruth A.-R., eds. Education as a Humanitarian Response. Herndon, VA: Cassell. 1998. 371 p.
15. Sinclair M. Education in Emergencies. *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva: UNHCR, 2001. P. 1-83.
16. Soichuk R., Petrenko O., Budz I., Pustovit H., Pavelkiv R. Specifics of National Self-Assertion Upbringing of Students in Extracurricular Activity Against a Background of the Russian Armed Aggression. *THE New Educational Review*. 2022. Vol. 68. P. 19-31.
17. Sommers M. Children, Education and War: Reaching Education For All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict. 2002. №1. 41 p.
18. Tawil S., Harley A. Education, Conflict and Social Cohesion. Geneva: *UNESCO International Bureau of Education*. 2004. 433 p.
19. Triplehorn C. Education in Emergencies. Children in Crisis Unit, Save the Children. Field guide, part of the Children and War Capacity Building Initiative. 2001. Available at: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/education-care-protection-children-emergencies-field-guide/>
20. Tomlinson K., Benefield P. Education and conflict: research and research possibilities. 2005. 28 p. <https://www.nfer.ac.uk/publications/ECO01/ECO01.pdf>
21. UNESCO. 2001. Education in Emergencies: Education for Populations Affected by Conflict, Calamity or Instability. Paris: UNESCO (unpublished document). Available at: <https://www.unesco.org/en/education/emergencies>

УДК: 37.091.33:001.895(4:477)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-96-102>

ДМИТРО МАТІЮК

<https://orcid.org/0000-0002-1169-2896>

mdvdeutschlehrer@gmail.com

старший викладач

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

НЕЛІНА ХАМСЬКА

<https://orcid.org/0000-0001-5567-9266>

nelina88@ukr.net

доцент

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КАТЕРИНА ПОЛЯНСЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-7489-1534>

katya-10@ukr.net

викладачка

Вінницький національний медичний університет

імені М.І. Пирогова

вул. Пирогова, 56, м. Вінниця

ІННОВАЦІЙНІ ІДЕЇ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН ЄВРОПИ

У статті обґрунтовано актуальність упровадження ідей розвитку неперервної освіти німецькомовних країн Європи у вітчизняний освітній простір. Автори висвітлили необхідність творчого використання надбань розвитку освіти впродовж життя прогресивних європейських країн у систему освіти України з метою забезпечення відповідності її міжнародним стандартам, інтеграції в європейський освітній та науковий простір, удосконалення змісту, форм, методів неперервної освіти на інноваційних засадах, створення належних умов для самовизначення, самореалізації особистості.

Серед інноваційного досвіду формальної освіти зазначених країн науковці виокремлюють розвиток дошкільної освіти, а саме: популяризація STEM – освіти.

Розкрито прогресивні надбання щодо розвитку неформальної освіти: проаналізовано діяльність німецької громадської організації «Інститут імені Гете»: «Дитячий цифровий університет», «Німецький цифровий підлітковий університет», «Предметно-мовне інтегроване навчання».

Ключові слова: дуальна освіта, формальна освіта, визнання результатів неформальної та інформальної освіти, освіта впродовж життя, німецькомовні країни Європи.

DMYTRO MATIUK

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer of the Department of German

Philology,

Vinnitsia Mykhailo Kotsyubynskiy

State Pedagogical University

Ostrozhsokho str., 32, Vinnitsa

NELINA KHAMSKA

Associate Professor,

Vinnitsia Mykhailo Kotsyubynskiy State Pedagogical

University,

Ostrozhsokho str., 32, Vinnitsa

CATHERINE POLYANSKA

Lecturer,

Vinnitsia National Medical University

named after Mykola Ivanovych Pirogov

Pirogova str., 56, Vinnitsa

INNOVATIVE IDEAS FOR THE DEVELOPMENT OF LIFELONG EDUCATION IN THE GERMAN-SPEAKING COUNTRIES OF EUROPE

The article substantiates the relevance of introducing the ideas of the development of lifelong education in the German-speaking countries of Europe into the domestic educational space. The authors highlight the need for creative use of the assets of the development of lifelong education of progressive European countries in the education system of Ukraine in order to ensure its compliance with international standards, integration into the European education and scientific space, the improvement of the content, forms, methods of lifelong education on the innovative basis, the creation of appropriate conditions for self-determination, self-realization of the personality.

The aim of the article is to highlight the innovative ideas of the development of lifelong education in the German-speaking countries of Europe as the basis for their implementation in the education system of Ukraine.

Based upon analysis, synthesis, system-structural, prognostic, scientific methods of research, innovative ideas for the development of lifelong education in the German-speaking countries of Europe and the possibility of creative use in the domestic education system have been highlighted.

Among the innovative experience of formal education in these countries, scientists single out the development of preschool education, namely the popularization of STEM-education. The article highlights the models of dual education in Germany, which is valuable for the reforming process of the national education system. The authors

consider the possibility of implementing the assets of the teacher training system for work in the inclusive environment («Career Planning Center», «International Office»).

The progressive assets regarding the development of non-formal education have been revealed: the activity of the German public organization «Goethe Institute» has been analyzed: «Children's Digital University», «German Digital Adolescent University», «Content-Language Integrated Learning».

In the format of informal education, attention is focused on functioning of innovative projects «IKOVET – validation of informal competencies of young people 2004 - 2006» and «DISCUSSION – European online platform for practice in lifelong learning 2013 – 2015». The areas of financial support for adult education in European institutions of higher education have been determined.

The article identifies promising directions for the extrapolation of the development of lifelong education in the German-speaking countries of Europe into the Ukrainian education system.

Key words: dual education, formal education, recognising the results of non-formal informal education, lifelong education, German-speaking countries of Europe.

Інтеграція вітчизняної системи освіти в світовий освітній та науковий простір зумовлює актуальність проблеми розвитку освіти впродовж життя. У нинішніх умовах особливої значущості набуває вивчення досвіду німецькомовних країн Європи щодо розвитку неперервної освіти. Її важливість зростає з огляду на глобалізаційні процеси, розвиток потенціалу людських ресурсів, гуманізацію, інтернаціоналізацію, демократизацію суспільства. Необхідність забезпечити рівень навчання громадян упродовж життя зумовлена стрімким розвитком інноваційних технологій у всіх сферах життя суспільства й неможливістю вітчизняної системи освіти забезпечити відповідний рівень навчання громадян упродовж життя для успішної професійної діяльності в суспільстві інновацій. Окрім того, вивчення прогресивного досвіду розвитку неперервної освіти німецькомовних країн Європи та впровадження його інноваційних ідей в освітній простір України забезпечить відповідність її міжнародним стандартам, сприятиме вдосконаленню системи вітчизняної освіти впродовж життя, створенню належних умов для потреб особистості в самовизначенні та самореалізації. Актуальність досліджуваної проблематики підсилюється низкою державних документів, зокрема Законом України «Про освіту дорослих», прийнятий Верховною Радою України у першому читанні (2023 р.). Цей документ є євроінтеграційний і «врегулює та систематизує відносини у системі освіти дорослих, забезпечує розвиток цього складника освіти на середньострокову перспективу» [18].

Проблематика неперервної освіти є предметом досліджень провідних вітчизняних науковців: О. Аніщенко, Р. Гуревича, І. Зязюна, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Олійника, Л. Сігаєвої та інших. Значні напрацювання з цього напрямку здійснено вченими німецькомовних країн Європи. Зокрема, К. Краус (K. Kraus) та А. Ледл (A. Ledl) розглядають вплив неперервної освіти на можливості побудови успішної кар'єри; П. Альхайт (P. Alheit) та Б. Даузьєн (B. Dausien) зосереджують увагу на взаємозв'язку неперервної освіти із розвитком особистісного та професійного потенціалу людини; Е. Горнік (E. Gornik) та К. Штеклер-Пенц (C. Stöckler-Penz) висвітлюють проблеми професійного вдосконалення шляхом постійного підвищення кваліфікації як важливу складову неперервної освіти.

Мета статті полягає у висвітленні інноваційних ідей розвитку неперервної освіти німецькомовних країн Європи як підґрунтя для їх впровадження в систему освіти України.

У процесі дослідження розвитку неперервної освіти в німецькомовних країнах нами виділено та проаналізовано ідеї формальної, неформальної та інформальної освіти.

Розглядаючи інноваційні ідеї формальної освіти, варто зосередити увагу на дошкільній, шкільній, професійній, вищій та інклюзивній освіті та освіті дорослих.

Заслугує на увагу інноваційний досвід німецькомовних країн Європи із розвитку дошкільної освіти, а саме: популяризація STEM - освіти (S - science, T - technology, E - engineering, M - mathematics), STEAM - освіти (S - science, T technology, E - engineering, A- art, M- mathematics) та STREAM-освіти (S -science, T - technology, R – reading and wRiting, A- art, E - engineering, M-mathematics) [13]. Яскравим прикладом успішної реалізації цього напрямку є діяльність благодійного фонду «Будинок маленьких дослідників» (нім. «Haus der kleinen Forscher») [10]. З метою екстраполяції цього напрямку необхідна розробка навчальних програм, методичного забезпечення, перепідготовка фахівців. Окрім того, у системі дошкільної освіти цінним є досвід німецькомовних країн Європи щодо врахування потреб батьків стосовно тривалості перебування дитини в дошкільних установах.

На основі аналізу праць учених німецькомовних країн М. Бакса (M. Bax), Р. Дубса (R. Dubs), К. Крамера (C. Cramer) та вивчення досвіду роботи закладів загальної середньої освіти нами було окреслено питання ефективності цілоденного перебування дитини у школі, яка поєднує інтеграцію класно-урочної системи навчання та гурткової, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей дитини, її талантів та уподобань.

У напрямі реформування вітчизняної професійної освіти актуальним є впровадження інноваційних аспектів дуальної освіти. Як зазначають Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Опушко,

В. Фрицюк, стандартизованими моделями дуального навчання є інтеграція вищої освіти із професійною, із виробничою практикою.

Автори визначають дуальну освіту як «симбіоз теоретичної та практичної частин підготовки, коли необхідні знання студент одержує на базі університету, а опрацьовує їх на підприємстві (фірмі), з якою співпрацює заклад освіти» [17; с. 103]. У їхніх працях висвітлюються ключові принципи функціонування дуальної системи освіти, взаємозв'язок запитів ринку праці із пропозиціями закладів вищої освіти стосовно професійної підготовки майбутніх фахівців. Цінним є те, що навчання здійснюється у формальному навчальному середовищі та неформальному робочому середовищі [16, с. 9-10]. Н. Опушко виокремлює заходи, спрямовані на забезпечення якості дуальної освіти, а саме: управління процесами, що найкращим чином пов'язують і контролюють співпрацю ЗВО і компаній-партнерів, навчання викладацького складу методам зв'язку теорії і практики на семінарах і лекціях, різні процедури оцінювання співпраці за місцем навчання, набуття компетентностей студентами, які навчаються за дуальною формою навчання або рівня викладацької компетентності серед викладачів [20; с. 88-90]. Екстраполяція цього напрямку могла б сприяти якісній професійній підготовці майбутніх фахівців, яка відповідатиме вимогам вітчизняного та європейського ринків праці.

Вивчення досвіду роботи університетів німецькомовних країн (університет Ліхтенштейну та Цюрихський університету) доводить ефективність розвитку міжнародної співпраці у напрямі створення та реалізації «спільних освітніх програм» (англ. «joint-degree programmes»), поглиблення їх змісту, застосування інноваційних форм і методів роботи [8]. Саме тому варто активізувати міжнародну співпрацю у формі презентацій міжнародних освітніх програм, тренінгів, воркшопів, круглих столів, семінарів, вебінарів.

У німецькомовних країнах Європи, зокрема в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Люксембурзі та Ліхтенштейні, велика увага приділяється розвитку інклюзивної освіти. З цього напрямку створено міцну законодавчу базу. Так, у третій статті основного закону (нім. «Grundgesetz», Artikel 3), у дванадцятій книзі соціального кодексу (нім. «Sozialgesetzbuch XII» – Sozialhilfe), закріплено право дітей із особливими потребами на освіту. У вступі до статті зазначено: «Ніхто не повинен зазнавати дискримінації через свої обмежені можливості» [15].

На основі дослідження розвитку інклюзивної освіти в німецькомовних країнах Європи проаналізовано діяльність школи «Erika-Mann-Schule in Berlin-Wedding», що працює як «школа для всіх дітей». Одним із ключових напрямів її діяльності є інклюзивна освіта. З-поміж учнів, які навчаються в цьому освітньому закладі, 8% потребують особливої педагогічної підтримки та підходу. Це багатонаціональна школа, її склад такий: діти із особливими потребами, обдаровані школярі, діти із забезпечених сімей, а також діти, чиї батьки є безробітними. Робота із дітьми з особливими потребами здійснюється на основі розробленого індивідуального навчального плану, а тому для дієвого партнерства педагогів і батьків організовується ознайомлення їх із переліком знань та вмінь, якими повинні оволодіти учні на кінець навчального року. У цій школі ефективною є постановка театральних вистав, що сприяє розвитку здібностей, мовної компетенції, навичок соціальної взаємодії, утвердження особистісного визнання та віри в себе [8].

Заслуговує на увагу вироблення чіткої системи підготовки вчителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Головна мета - розвиток мислення, яке б сприяло креативному пошуку шляхів вирішення педагогічних проблем із цією категорією дітей. Це уможливить повноцінну участь їх у соціальних процесах, незалежно від віку, статі, етнічного, соціального походження та індивідуальних здібностей. У процесі фахової підготовки майбутніх педагогів передбачено формування вмінь та навичок організації командної роботи, методики проведення розмови, заохочення спілкування і взаємодії тощо.

Варто відзначити інноваційну діяльність «Центру планування кар'єри» (англ. «Career Service Center»), який функціонує на базі університетів і забезпечує якість підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Найбільш ефективними є проведення воркшопів, тренінгів з риторики, майстер-класів за різними напрямами діяльності. Окрім того, до роботи «Центру планування кар'єри» (англ. «Career Service Center») залучаються досвідчені роботодавці, які активно співпрацюють зі студентами під час проходження практики.

Цінним надбанням німецькомовних країн Європи із підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими потребами є залучення їх до проходження зарубіжної практики або навчання через «Міжнародний офіс» (англ. «International Office») у закладах-партнерах. У процесі цієї роботи надається професійна допомога й вивчається прогресивний зарубіжний досвід. При цьому активно використовується дистанційна форма навчання: онлайн лекції та самостійна робота на основі методики змішаного навчання (англ. «blended-learning»).

Досягнення цих цілей передбачає розробку та тестування інструментів для відповідних цільових груп, перевірку можливостей їх ефективного функціонування, що дасть змогу людям із особливими освітніми потребами краще зрозуміти, як розвивати компетенції у процесі позаручної діяльності.

У напрямі розвитку неперервної освіти значущим є інноваційний досвід німецькомовних країн Європи із проблематики розвитку неформальної та інформальної освіти. На офіційному сайті «Національного агентства класифікацій» зазначено: «неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [7].

Перспективним напрямом екстраполяції в систему неформальної освіти України є досвід упровадження програм заохочення безробітних до підвищення фахової майстерності. Це реалізується шляхом забезпечення доступу до навчальних заходів з неперервної освіти (програма «Рухаємось далі, підвищивши кваліфікацію» (нім. «Weiter mit Weiterbildung») [2], що мотивує їх на перехід до активної професійної діяльності. Окрім того, потребує впровадження у вітчизняний освітній простір інноваційний зміст та методи навчання проєктної діяльності щодо організації вечірніх курсів, курсів вихідного дня для людей, які працюють і прагнуть підвищити свою кваліфікацію, або змінити напрям професійної діяльності.

У процесі вивчення досвіду німецькомовних країн Європи щодо розвитку неформальної освіти проаналізовано діяльність німецької громадської організації «Інститут імені Гете» (нім. «Goethe-Institut»): «Дитячий цифровий університет» (нім. «Digitale Kinderuni») [7], «Німецький цифровий підлітковий університет» (нім. «Deutsche Digitale Junioruni») [10], «Предметно-мовне інтегроване навчання» (англ. «Content and Language Integrated Learning» («CLIL»)) [12].

«Дитячий цифровий університет» (нім. «Digitale Kinderuni») працює за прикладом класичного університету й передбачає навчання дітей віком від 8 до 12 років, з якими у віртуальному просторі працюють провідні професори університетів. У ньому функціонує три факультети: «Людина» (нім. «Mensch»), «Природа» (нім. «Natur»), «Техніка» (нім. «Technik») [9]. Під час навчання учні слухають лекції та виконують інтерактивні завдання з конкретних тем. Освітній процес здійснюється на основі застосування ігрових технологій навчання (гейміфікація). Наприклад, віртуальний «професор Ейнштейн» (нім. «Professor Einstein»), його помічники «Софі Шлау» (нім. «Sophie Schlau») та «робот JOWO» (нім. «Roboter JOWO») у доступній для дітей формі розкривають складні наукові явища методом гри. Це сприяє формуванню позитивної мотивації до навчальної діяльності та зміцнює їхній пізнавальний інтерес. Під час навчання розв'язуються оригінальні нестандартні завдання. Учніський успіх відзначається нагородами. Школярі можуть закінчити університет у статусі бакалавра (нім. «Bachelor»), магістра (нім. «Magister») та доктора наук (нім. «Doktor der Wissenschaften»), «професора» (нім. «Professor»). У «Дитячому цифровому університеті» формуються вміння та навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями навчання, які сприяють розвитку медіаграмотності (нім. «Mediakompetenz»), популяризації та успішному вивченню німецької мови [19, с. 139 - 140].

Успішна діяльність «Дитячого цифрового університету» (нім. «Digitale Kinderuni») стимулювала наступність навчання дітей, а тому був розроблений проєкт «Німецький цифровий підлітковий університет» (нім. «Deutsche Digitale Junioruni») для школярів віком від 12 до 14 років. Ураховуючи вікові особливості підлітків, у «Німецькому цифровому підлітковому університеті» (нім. «Deutsche Digitale Junioruni») створено такі факультети: «Робототехніка» (нім. «Robotik»), «Космос» (нім. «Raumfahrt»), «Природознавство» (нім. «Naturforschung»), «Енергетика» (нім. «Energie»), «Сталий розвиток» (нім. «Nachhaltigkeit»). Реалізація проєкту передбачає надання доступу для батьків, які можуть допомагати дітям під час навчання на одному із зазначених вище факультетів [7].

У закладах освіти німецькомовних країн особливої актуальності набула методика «Предметно-мовне інтегрованого навчання німецькою мовою» (англ. «Content and language integrated learning in German», «CLILiG»). Її сутність полягає в тому, що можливості вивчення німецької мови значно вдосконалюються шляхом інтегрованого підходу до навчання [12].

У німецькомовних країнах Європи велика увага приділяється розвитку культурної освіти (Б. Альтханс (Birgit Althans) та К. Аудем (Kathrin Audehm)). Зокрема, в Австрії створено інформаційний портал «Культура. Контакти. Австрія» (нім. «KulturKontakt Austria»), що популяризує творчі ідеї для шкіл із питань культурної медіації, презентаційні платформи для розвитку художньо-естетичного напрямку тощо [3]. У Швейцарії успішно функціонує «Швейцарська асоціація культурної освіти» (нім. «Der Verein Kulturvermittlung Schweiz», KVS). Її учасники презентують різні галузі культури, культурної освіти, навчання, результати наукових досліджень [5].

Заслугує на увагу інноваційна програма Німеччини «Культура робить тебе сильним. Альянси для освіти» (нім. «Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung»), яка є найбільш потужною культурно-освітньою програмою в Євросоюзі. У рамках її реалізації організовуються заходи позашкільної культурної освіти дітей та молоді із неблагополучного освітнього середовища. Для них створюються умови, що забезпечують особистісний розвиток. Підлітки залучаються до різноманітної діяльності – участь у танцювальних гуртках, постановках театральних вистав, відвідування цирку, занять із візуального мистецтва тощо [4].

Інформальна форма здобуття освіти набуває широкої популярності серед людей і в системі неперервної освіти займає одне із провідних місць. Офіційний сайт «Національного агентства класифікацій» дає таке визначення цього поняття: «інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям» [15].

Для розвитку інформальної освіти в Україні цінним є досвід функціонування інноваційних проєктів «ІКОВЕТ – валідація неформальних компетенцій молоді 2004 – 2006» та «ОБГОВОРЕННЯ – Європейська онлайн-платформа для практики у навчанні впродовж усього життя 2013 – 2015» в німецькомовних країнах Європи. Метою цих проєктів є вдосконалення методів та інструментів визнання компетенцій, набутих молоддю із особливими потребами; розвиток стратегій того, як ці компетенції можуть систематично використовуватись в освіті; розробка модулів підготовки тренерів та викладачів до систематичного використання цих компетенцій.

У дослідженні С. Прийми наголошується на важливості розроблення інформаційної системи визнання результатів неформального та інформального навчання. Автор характеризує багатомовний «класифікатор європейських навичок, умінь, кваліфікації та професій» (англ. «European Skills, Competencies, Qualifications and Occupations»), спрямований на поєднання ринку праці та ринку освітніх послуг. Зазначений вище класифікатор містить опис 2942 професій (англ. «occupations»), 13485 навичок (англ. «skills») та інформацію про повний перелік кваліфікацій (англ. «qualifications»), що є затребуваними на європейському ринку праці [21; с. 38-39].

Заслуговує на увагу фінансова підтримка навчання дорослих в європейських закладах вищої освіти. Можливості, які надає Федеральний уряд Німеччини для організації освіти дорослих, висвітлено українською науковицею М. Дерновою. Серед найактуальніших є такі: бонус на освіту до 500 євро; підвищення гранту до 650 євро та 80 євро на місяць на книги дорослим, які мають професійну кваліфікацію; фінансування учасників освітнього процесу у магістерських курсах через програму позики (675 євро на місяць для одиноких людей, 1310 євро на місяць для одружених людей із двома дітьми); отримання ваучера на освіту для літніх людей – WeGebAU, ваучера-преміума (нім. «Prämiengutscheine»), відповідно до якого дорослі сплачують лише частину суми за навчання, а держава оплачує половину (максимум 500 євро), ваучера на освіту (нім. «Bildungsgutschein»), який спрямований на покриття витрат на подальше навчання з метою отримання роботи, здобуття необхідної кваліфікації, уникнення звільнення.

Варто відзначити, що дорослі, які навчаються в закладах освіти в Німеччині, отримують пільги на сплату податків (мають можливість отримати кошти, які вони витратили на навчання) [1; с. 34-36].

Отже, проведений аналіз теоретичних засад розвитку освіти впродовж життя та вивчення досвіду німецькомовних країн Європи уможливили розглядати цей процес як системне послідовне засвоєння здатностей особистості функціонувати в умовах швидкозмінного інформаційного суспільства. До перспективних напрямів екстраполяції розвитку неперервної освіти німецькомовних країн Європи в український освітній простір можна віднести модернізацію системи формальної освіти, а саме змісту дошкільної, шкільної, професійної, вищої, інклюзивної освіти; удосконалення системи неформальної освіти шляхом упровадження програм заохочення безробітних та людей, які працюють, до участі в програмах підвищення кваліфікації та фахової перепідготовки, використання досвіду організації міжнародних проєктів Гете-інституту («Дитячий цифровий університет» (нім. «Digitale Kinderuni»), «Німецький цифровий підлітковий університет» (нім. «Deutsche Digitale Junioruni») із використанням методу гейміфікації, застосування методики «Предметно-мовне інтегроване навчання німецькою мовою» (англ. «Content and language integrated learning in German», «CLILiG»)) з метою підвищення ефективності вивчення німецької мови, природничих дисциплін та математики, екстраполяції досвіду організації та проведення позашкільних заходів у сфері культурної освіти у німецькомовних країнах Європи; удосконалення системи інформальної освіти шляхом підготовки особистості до формування індивідуальної траєкторії неперервного професійного розвитку.

Література

1. Дернова М. Г. Фінансові інструменти підтримки навчання дорослих в європейських закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Випуск 2 (20). Київ, 2021. С. 31 – 40.
2. Bundesagentur für Arbeit. Weiterbildung für Ihr Personal. Zukunft für Ihr Unternehmen. URL: <https://www.arbeitsagentur.de/m/weiterbildung-qualifizierungsoffensive/> (Дата звернення: 28.12.2022).
3. Das Informationsportal «KulturKontakt Austria». URL: <https://www.kulturkontakt.or.at> (Дата звернення 15.01.2023)
4. Das Programm «Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung». URL: <http://www.kulturmachtstark-sh.de/kultur-macht-stark/> (Дата звернення 15.01.2023)

5. Der Verein Kulturvermittlung Schweiz (KVS). URL: <https://www.kultur-vermittlung.ch/ueber-uns/> (Дата звернення 15.01.2023)
6. Deutsche Digitale Junioruni. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/eng/jun.html> (Дата звернення: 04.01.2023).
7. Digitale Kinderuni. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/eng/kin/kin/ueb.html> (дата звернення: 03.01.2023).
8. Erika-Mann-Grundschule. URL: <http://www.erika-mann-grundschule.com>
9. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. URL: https://www.gesetze-iminternet.de/gg/art_3.html (Дата звернення: 11.12.2022).
10. Haus der kleinen Forscher. URL: <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/> (Дата звернення: 17.12.2022).
11. Informal Competences and Their Validation (ICOVET). URL: <https://www.dji.de/en/about-us/projects/projekte/informal-competencies-and-their-validation-icovet/objectives.html> (Дата звернення: 19.01.2023).
12. MINT – Lernen mit CLIL. Deutsch integriert in den Sach- und Fachunterricht. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg.html#:~:text=CLIL%20ist%20die%20Abk%C3%BCrzung%20von%20Content%20and%20Language%20Integrated%20Learning> (Дата звернення: 09.01.2023).
13. STEM vs. STEAM vs. STREAM: What's the Difference. URL: <https://www.niche.com/blog/stem-vs-steam-vs-stream/> (Дата звернення: 10.12.2022).
14. Zusammenarbeit mit der Universität Zürich besiegelt. Universität Liechtenstein. URL: <https://www.uni.li/de/neuigkeiten/zusammenarbeit-mit-der-universitaet-zuerich-besiegelt> (Дата звернення: 16.12.2022).
15. Види освіти. Національне Агентство Кваліфікацій. URL: <https://nqa.gov.ua/vidi-osviti/> (Дата звернення: 19.12.2022).
16. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Опушко Н. Р. Дуальна освіта в Німеччині: досвід, перспективи, можливості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 69. Вінниця, 2022. С. 7 – 11.
17. Гуревич Р. С., Опушко Н. Р., Фрицюк В. А. Дуальна система освіти – ефективний чинник реформування підготовки майбутніх фахівців. Лідери XXI століття. *Погляд у майбутнє: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції 22-23 жовтня 2022 р. / За заг. ред. Романовського О. Г. Х. : НТУ «ХП»*, 2022. С. 103 – 108.
18. Закон України «Про освіту дорослих». URL (проект): <https://mon.gov.ua/ua/news/vru-prijnyala-upershomu-chitanni-proyekt-zu-pro-osvitu-doroslih> (Дата звернення: 16.02.2023).
19. Матіюк Д. В. Розвиток неперервної освіти в німецькомовних країнах Європи (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Вінниця, 2020. 261 с.
20. Опушко Н. Р. Дуальна система професійної освіти в Німеччині: нормативно-правове забезпечення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 72. Вінниця, 2022. С. 87 – 92.
21. Прийма С. М. Інформаційна система визнання результатів неформального та інформального навчання. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Випуск 1 (21). Київ, 2022. С. 34 – 47.

References

1. Dernova M. H. Finansovi instrumenty pidtrymky navchannia doroslykh v evropeiskykh zakladakh vyschtschoi osvity [Financial Support for Adult Learning in European Higher Education Institutions]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivu*. Kyiv, 2021. Vyp. 2 (20). S. 31 – 40.
2. Bundesagentur für Arbeit. Weiterbildung für Ihr Personal. Zukunft für Ihr Unternehmen. URL: <https://www.arbeitsagentur.de/m/weiterbildung-qualifizierungsoffensive/> (application date: 28.12.2022) [in German].
3. Das Informationsportal «KulturKontakt Austria». URL: <https://www.kulturkontakt.or.at> (application date: 15.01.2023) [in German].
4. Das Programm «Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung». URL: <http://www.kulturmachtstarksh.de/kultur-macht-stark/> (application date: 15.01.2023) [in German].
5. Der Verein Kulturvermittlung Schweiz (KVS). URL: <https://www.kultur-vermittlung.ch/ueber-uns/> (application date: 15.01.2023) [in German].
6. Deutsche Digitale Junioruni. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/eng/jun.html> (application date: 04.01.2023) [in German].
7. Digitale Kinderuni. URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/eng/kin/kin/ueb.html> (application date: 03.01.2023) [in German].
8. Erika-Mann-Grundschule. URL: <http://www.erika-mann-grundschule.com> (application date: 12.12.2022) [in German].
9. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. URL: https://www.gesetze-iminternet.de/gg/art_3.html (application date: 11.12.2022) [in German].
10. Haus der kleinen Forscher. URL: <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/> (application date: 17.12.2022) [in German].
11. Informal Competences and Their Validation (ICOVET). URL: <https://www.dji.de/en/about-us/projects/projekte/informal-competencies-and-their-validation-icovet/objectives.html> (application date: 19.01.2023) [in English].
12. MINT – Lernen mit CLIL. Deutsch integriert in den Sach- und Fachunterricht. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg.html#:~:text=CLIL%20ist%20die%20Abk%C3%BCrzung%20v>

- on%20Content%20and%20Language%20Integrated%20Learning (application date: 09.01.2023) [in German].
13. STEM vs. STEAM vs. STREAM: What's the Difference. URL: <https://www.niche.com/blog/stem-vs-steam-vs-stream/> (application date: 10.12.2022) [in English].
 14. Zusammenarbeit mit der Universität Zürich besiegelt. Universität Liechtenstein. URL: <https://www.uni.li/de/neuigkeiten/zusammenarbeit-mit-der-universitaet-zuerich-besiegelt> (application date: 16.12.2022) [in German].
 15. Vydy osvity. Natsionalne Agenstvo Kvalifikatsii. [Types of Education. National Agency on Qualifications.]. URL: <https://nqa.gov.ua/vidi-osviti/> (application date: 19.12.2022) [in Ukrainian].
 16. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu., Opushko N. R. Dualna osvita v Nimetschtschyni: dosvid, perspektyvy, mozhyvosti [Dual Education in Germany: Experience, Prospects, Opportunities]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogika i psykholohiia*. VDPV im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2022. Vyp. 69. S. 7 – 11. [in Ukrainian].
 17. Hurevych R. S., Opushko N. R., Frytsiuk V. A. Dualna systema osvity – efektyvnyi chynnyk reformuvannya pidgotovky maibutnikh fakhivtsiv [Dual education system is an effective factor in reforming the training of future specialists]. *Lidery XXI stolittia. Pohliad u maibutnie: Materialy VI Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii 22-23 zhovtnia 2022 r. / Za zah. red. Romanovskoho O. H. Kharkiv. : NTU «KhPI», 2022. 127 S. (S. 103 – 108).*
 18. Zakon Ukrainy «Pro osvitu doroslykh» proekt [The Law of Ukraine «On Adult Education». (project)]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vru-prijnyala-u-pershomu-chitanni-proyekt-zu-pro-osvitu-doroslih> (Date of application: 16.02.2023).
 19. Matiuk D. V. Rozvytok nepererвної osvity v nimetskomovnykh kraiinakh Evropy (kinets XX – pochatok XXI stolittia) [Development of lifelong education in German-speaking countries of Europe (end of the twentieth – beginning of the twenty-first century)]: dys. ...kand. ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsia, 2020. 261 s.
 20. Opushko N. R. Dualna systema profesiinonii osvity v Nimechchyni: normatyvno-pravove zabezpechennia [Dual system of vocational education in Germany: legal and regulatory framework]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogika i psykholohiia*. VDPV im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2022. Vyp. 72. S. 87 – 92.
 21. Pryima S. M. Informatsiina systema vyznannia rezultativ neformalnoho ta informalnoho navchannia [Information System for Recognising Non-Formal and Informal Learning Outcomes]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. Kyiv, 2022. Vyp. 1 (21). S. 34 – 47.

УДК 374.14/268(14.4)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-102-108>

НАДІЯ ОПУШКО

<https://orcid.org/0000-0002-3013-2675>

hmarka52@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,

докторант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ

Сучасна система професійної освіти і навчання зорієнтована на підготовку фахівців, які володіють не лише теорією, а й відповідними практичними навичками з обраного фаху. Дуальна освіта – це вдале поєднання теорії і практики, що дозволяє підготувати висококваліфікованих фахівців, які повністю готові до виконання професійної діяльності.

У статті представлені результати дослідження становлення та розвитку професійної освіти і навчання (ПОН) в Австрії, визначено особливості навчання за дуальною формою в різних типах професійних закладів освіти, встановлено особливості функціонування ПОН, які залежать від соціально-економічних, політичних і суспільних факторів.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних науковців, вивчення експертних оцінок з проблеми реалізації ПОН в австрійській системі освіти авторкою визначені умови здобуття професійної освіти за дуальною формою навчання в закладах освіти та на підприємствах, а також окреслені спільні та відмінні риси австрійської практики впровадження дуальної ПОН з країнами Європейського Союзу як загального освітнього простору.

Ключові слова: Австрія, дуальна освіта, професійна освіта і навчання, заклади освіти, загальноєвропейський освітній простір.

NADIYA OPUSHKO

Candidate of pedagogical sciences (Ph. D),
associate professor of pedagogy, vocational education and management of educational institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshkoho str. 32, Vinnytsia

PROBLEMS OF IMPLEMENTING DUAL EDUCATION IN AUSTRIAN EDUCATION INSTITUTIONS

The modern system of vocational education and training is focused on training specialists who have not only theory but also relevant practical skills in their chosen field. Dual education is a successful combination of theory and practice that allows training highly qualified specialists who are fully prepared to perform professional activities.

The article presents the results of a study of the formation and development of vocational education and training (VET) in Austria, identifies the features of dual education in different types of vocational education institutions, and establishes the peculiarities of VET functioning, which depend on socio-economic, political and social factors.

Based on the analysis of the scientific and pedagogical literature of domestic and foreign scholars, the study of expert assessments on the problem of VET in the Austrian education system, the author defines the conditions for obtaining vocational education in the dual form of education in educational institutions and enterprises, and outlines the common and distinctive features of the Austrian practice of implementing the dual form of education with the countries of the European Union as a common educational space.

Key words: Austria, dual education, vocational education and training, educational institutions, European educational space.

Дуальне навчання є сучасною формою професійного навчання, що робить економічну та підприємницьку реальність відчутною не лише теоретично, а й, що найголовніше, практично. Дуальне навчання також є прикладом кращої практики на міжнародному рівні для успішної підготовки молоді до трудового життя. Австрія, разом з деякими іншими країнами, є піонером у Європі в цій галузі. За статистикою, в середньому, близько 35% молодих австрійців після закінчення обов'язкової школи вирішують здобути одну з майже 230 актуальних професій у межах професійного навчання. Випускники таких програм одержують кваліфікацію, необхідну для самостійної та відповідальної роботи за фахом, який вони здобули.

Отже, вони роблять вирішальний внесок в економічний розвиток і конкурентоспроможність австрійських підприємств. Сучасна система професійної освіти Австрії швидко та гнучко реагує на нові вимоги в економіці та технічні розробки, а особливо на такі мегатренди, як діджиталізація, захист клімату, сталий розвиток, а також енерго- та ресурсоефективність у робочих та виробничих процесах. Саме тому вважаємо, що вивчення світових освітніх практик є важливою складовою реформування вітчизняної системи освіти, особливо у воєнний та повоєнний періоди, коли надзвичайно гостро постає потреба у кваліфікованих, практично орієнтованих фахівцях з метою відбудови держави.

Зарубіжні системи розвитку ПОН відображені в компаративних та аналітичних дослідженнях Л.Антонюк, Н.Бендерець, В.Радкевич, Л.Карташової, С.Сисоевої та ін.; становлення дуальної освіти за кордоном досліджували Н.Абашкіна, О.Давліканова, Л.Гончар та ін.; дуальну підготовку фахівців різних професій вивчали: О.Бородієнко, Т.Герлянд, О.Стрілець, В.Кручек, Н.Кулалаєва, О.Гайдук, О. Радкевич.

Результати аналізу публікацій М.Ажажа, І.Бойчевської, Ю.Карягіна, І.Коркуна, Л.Кримчак, В.Новікова, Ю.Олексіна, О.Цільник, В.Черніченко, В.Шебаніна, С.Якубовської з проблеми впровадження дуальної форми навчання засвідчують, що в Україні нині відбувається первинне накопичення практичного досвіду щодо її впровадження, більшість публікацій за цим напрямом присвячена обґрунтуванню доцільності її впровадження у вітчизняних закладах професійної передвищої фахової та вищої освіти.

Мета статті полягає у вивченні проблем реалізації дуальної професійної освіти в навчальних закладах Австрії та окреслення шляхів їх вирішення.

Австрія є однією з референтних країн, що поряд з Німеччиною та Швейцарією має порівняно низький рівень безробіття серед молоді, а навчання на робочому місці є важливою складовою системи освіти держави. Створення Європейського Союзу (ЄС) та ратифікація спільної освітньої нормативно-правової бази забезпечили спільну політику реалізації ПОН в країнах-членах ЄС. Відповідно, починаючи з 1952 р., коли було підписано Римський договір, діє мандат, який передбачає спільну увагу до ПОН та політики на ринку праці. Зміст договору передбачає вирішення проблеми зайнятості, професійного навчання, а також міграції та інтеграції біженців. З технічної точки зору мова йде про комплексну «стратегію навичок», яка конкретизує концепцію «учнівської освіти», що трактується по-різному на теренах ЄС. Все частіше вважається важливим організувати стажування та реалізовувати тривалі програми обміну між країнами-учасниками і, таким чином, надавати можливість одержати професійний досвід у зарубіжних країнах ще до закінчення середньої школи. Такі підходи є успішними в рамках шкільних програм і користуються значним попитом [4, с.5]. Однак мобільність молоді в системі ПОН жодним чином не досягла рівня студентських квот і все ще потребує більшої готовності та підтримки з боку компаній, шкіл і сімей, особливо в дуальній системі освіти.

Аналіз узагальнених та системних досліджень функціонування ПОН в Австрії засвідчили її відмінності від інших систем дуального навчання на базі підприємств у німецькомовних країнах.

Наприклад, на додаток до навчання на підприємстві в Австрії більш розвинутою є практика реалізації програм ПОН на базі шкіл з денною формою навчання. Особливо популярними є ті напрями, що пов'язані зі здобуттям кваліфікації для вступу до вищих навчальних закладів. Завдяки диференційованим дуальним програмам на базі шкіл і підприємств (включаючи атестат зрілості, австрійський еквівалент німецького атестата зрілості), пропонуються привабливі альтернативи у сфері ПОН.

Базуючись на оцінці міжнародних компаративних досліджень, австрійську систему ПОН відносять до групи дуально-орієнтованих систем навчання, подібних до тих, що функціонують в Німеччині та Швейцарії. Однак початкова професійна освіта в Австрії поєднує в собі як очну форму навчання, так і програми дуальної освіти в системно узгодженій формі, внаслідок чого нерідко, особливо в регіональному контексті, між цими двома формами організації виникає конкуренція. Вважаємо за необхідне також констатувати, що в австрійській системі професійної освіти терміни «дуальне навчання», «дуальна професійна освіта і навчання», «навчання на виробництві» та «учнівство» є синонімами [4, с.6].

Австрійська система ПОН бере свій початок від середньовічних гільдій, а саме з 1758 р., коли на базі містянських шкіл систематично почали навчати текстильному виробництву. Ця більш ніж 250-річна традиція відображається нині в широкому рівні забезпечення на передньому краї науки і техніки та посиленнях на актуальні сфери розвитку (наприклад, у професійних групах «Індустрія 4.0») [5, с.3]. Процедура з повного оновлення навчальних програм, запровадження освітніх стандартів і завершення впровадження компетентнісної парадигми де-факто знаменує собою новий початок, який має стати міцною основою для сталого розвитку.

За понад 20 останніх років конкуренція між шкільними програмами денної форми навчання та дуальними програмами склалася на користь шкільних програм вищої освіти. Програми вищої освіти, що ведуть до складання іспиту на атестат зрілості і, таким чином, забезпечують доступ до вищої освіти, приваблюють більше студентів, ніж спеціальності на рівні кваліфікованих робітників. Завдяки цій зміні в системі професійної освіти та додатковому іспиті на атестат зрілості для учнів, в Австрії за останні роки було більше випускників програм професійної освіти, ніж випускників загальних середніх закладів освіти, які одержали атестат зрілості [9].

Австрійська система ПОН характеризується системним зв'язком між денною формою навчання та дуальною, а також програмами вищої та середньої освіти. Незважаючи на певну конкуренцію, ці взаємопов'язані форми пропонують широкий спектр доступу до старших класів середньої школи. Ті, хто не здобуває жодного фаху, може завершити кваліфікаційну підготовку в професійних закладах освіти, а ті, хто не може впоратися з вимогами програм вищої освіти, можуть шукати роботу на виробництві або відвідувати профільні навчальні заклади. Система професійно-технічних навчальних закладів пропонує 56 напрямів навчальних курсів, а дуальна система представлена основними спеціалізаціями з понад 200 професійних профілів [4, с.9].

Різниця в структурі системи професійної освіти в Австрії порівняно з іншими країнами, наприклад Німеччиною, виправдовує погляд на країнознавчий аналіз першої і вказує на можливості поєднання загальної освіти на рівні гімназії з комплексною професійною освітою в 50 найпрестижніших професійних галузях. Відповідно, ПОН має значне визнання та особливий соціальний статус серед австрійського населення, що охоплює майже 80% молодих людей віком від 15 років. У програмах ПОН – один із найвищих показників серед країн ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку) [6].

До кінця ХХ ст. в Австрії безперервна освіта та професійна підготовка були розділені в усіх професійних сферах. Діяльність шкіл закріплена в конституційному праві, а от про освіту дорослих в Основному законі країни не згадувалось; зовнішні та внутрішні форми організації також мали відмінності, наприклад, школа переважно мала державний статус, а освіта дорослих здійснювалась організаціями, які хоч і фінансувалися державою, проте були наділені певною автономією з точки зору змісту та організації. Однак з початку ХХІ ст. через ПОН прокладено зв'язки до концепції «навчання впродовж життя», що відображено в меті освіти. Наприклад, освітня мета шкіл для осіб, які працюють, подібна до мети денних шкіл; коледжі надають спеціалізовану кваліфікацію випускникам закладів загальної середньої освіти, багато зусиль спрямовано на просування «другого освітнього шляху». Курси підготовки майстрів (майстер-класи, школи майстрів) є доповненням до професійного навчання, особливо в системі неперервної професійної освіти.

В Австрії після восьмого класу школи можна здобути загальну або професійну освіту. В країнах ЄС з метою забезпечення прозорості та міжнародної порівнянності систем освіти в контексті економічної політики та політики на ринку праці функціонує Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) і Європейська рамка кваліфікацій (ЄРК). На їх основі розробляються Національні рамки кваліфікацій (НРК) країн-членів ЄС. МСКО відображає різні рівні освіти в національних системах освіти. ЄРК і НРК також класифікують освітні кваліфікації, розподіляючи їх на вісім кваліфікаційних рівнів, пов'язаних зі змістом, на основі результатів навчання. Австрійська національна рамка кваліфікацій регулюється Законом про НРК. Кваліфікація, присвоєна

кваліфікаційному рівню НРК, водночас відповідає відповідному базовому рівню ЄРК. Таким чином, підтримується транскордонна мобільність здобувачів освіти і викладачів та їхня участь у навчанні впродовж життя [5, с.7].

В Австрії ПОН реалізується в рамках денної школи або в професійній дуальній системі. Дуальна система ПОН, що наразі нараховує 227 різних професійних напрямів, здійснюється у двох навчальних закладах - у навчальній компанії (на підприємстві) та у закладі професійної освіти – і пропонує ПОН, наближену до економіки та ринку праці з прямим зв'язком з підприємницькою діяльністю. Практичне навчання, в основному, відбувається на підприємстві (близько 4/5 навчального часу); у професійному закладі (близько 1/5 навчального часу). Основна увага приділяється загальноосвітній та технічній теорії, а також закріпленню одержаних на підприємстві навичок. Залежно від професії, навчання на виробництві триває від 2 до 4 років і завершується іспитом на одержання свідоцтва про закінчення навчання. Для осіб з особливими потребами або для батьків, які мають обов'язки по догляду за дитиною, період і тривалість навчання відбуваються за гнучким графіком. Рамкові умови для цього регулюються Законом про професійну освіту (BAG). Крім того, дуальне навчання можна поєднувати зі складанням іспиту на атестат зрілості («matura»). У цьому випадку необхідно додатково скласти три модулі із загальноосвітніх предметів – німецької мови, математики та іноземної мови, а також поглиблений предметний (фаховий) модуль [3].

За зразком дуального навчання професійно-технічні заклади створені як школи з денною формою навчання. Вони пропонують професійну освіту на підготовку фахівців з компетентністю, необхідною для безпосереднього здобуття професії кваліфікованого робітника. Навчання в старших класах професійної школи триває п'ять років і завершується іспитом на атестат зрілості та одержанням диплома.

Професійна освіта в Австрії має суттєве значення. Близько 35% молодих людей в Австрії після завершення обов'язкової шкільної освіти навчаються за визнаною законом професією; 40% обирають професійно-технічні заклади освіти. Загалом близько 75% австрійських школярів обирають шлях професійної освіти [7]. Початкову професійну освіту можна здобути в рамках дуальної професійної освіти (учнівство та професійна школа) або в денних навчальних закладах. Навчальні заклади з денною формою навчання поділяються на професійні (комерційні училища, училища економічних професій), вищі професійно-технічні (вищі технічні та комерційні училища, комерційні академії, вищі училища економічних професій, вищі училища туризму) заклади. Є також навчальні заклади в галузі охорони здоров'я, сільського та лісового господарства.

Після професійного навчання в таких навчальних закладах, здобувач одержує кваліфікаційну та повну професійну підготовку. Навчання за професією на виробництві в основному відкрите для всіх молодих людей, які закінчили дев'ять класів обов'язкової шкільної освіти. Доступ до професійного навчання не пов'язаний з наявністю певної кваліфікації після закінчення школи.

Навчання на виробництві суттєво відрізняється від професійного навчання в школах з денною формою навчання:

- навчання відбувається в двох місцях: на підприємстві та в професійному навчальному закладі. Отже, навчальні компанії та професійні навчальні заклади є партнерами у підготовці студентів;
- здобувач перебуває в освітніх зв'язках зі своїм навчальним підприємством і одночасно із закладом освіти;
- навчання на підприємстві становить більшу частину освітнього процесу;
- випускний іспит приймають професійні експерти. На іспиті щодо одержання свідоцтва про закінчення навчання головна увага приділяється компетенціям, необхідним для даної професії [5, с.10].

Правовою основою професійного навчання є Закон про професійне навчання (*Berufsausbildungsgesetz, BAG*) та Бюлетень федеральних законів (*BGB*) з поправками від 2022 р. Вони регулюють частину навчання на підприємстві, інша частина навчання у професійній школі регулюється Законом про організацію шкіл (*SchOG*) і Бюлетенем федеральних законів з поправками від 2022 р. [2, С.323].

Студентство розглядається компаніями як інвестиція в майбутнє. Це найкращий спосіб для компаній задовольнити майбутній попит на кваліфікованих робітників. Уже під час навчання здобувачі виконують важливу роботу для компанії, що їх навчає. Станом на грудень 2021 р. 28 461 компанія були доступні як навчальні бази. Завдяки добровільному навчанню на виробництві компанії демонструють соціальну відповідальність. Якісна та практична професійна підготовка є можливою на навчальних місцях на базі компаній. Це, у свою чергу, знижує рівень безробіття серед молоді та водночас забезпечує майбутній попит на кваліфікованих фахівців [7].

Після завершення закінчення навчання немає необхідності в трудових відносинах між здобувачем і навчальним підприємством. Підготовлені фахівці можуть переходити в інші компанії, але працівники, які пройшли навчання за межами компанії, також можуть бути прийняті на роботу

(наприклад, внутрішньофірмове навчання або навчання на базі школи). Такий рух кадрів є характерною рисою системи безкоштовного навчання. Отже, компанії, що інвестують у професійне навчання, діють не лише у власних інтересах, а й роблять внесок у довгострокову вигоду для всіх секторів економіки та професій, які потребують кваліфікованих фахівців.

Особливості професійного навчання на підприємстві полягають у наступному:

- професійна підготовка завершується в умовах реального трудового життя. Студент набуває необхідних знань і навичок, викладених у професіограмі для відповідної професії, за якою він навчається. Після цього здобувач освіти може одразу приступити до виконання професійної діяльності як кваліфікований фахівець;
- навчання здебільшого відбувається в контексті продуктивної праці, що зменшує витрати підприємства та посилює мотивацію студента до навчання;
- компанії, які не в змозі виконати весь професійний профіль, мають можливість використовувати додаткову практичну підготовку в навчальному об'єднанні. В деяких галузях промисловості були створені міжфірмові навчальні центри (наприклад, навчальні будівельні майданчики) [5, с.12].

Отже, сильними сторонами навчальних підприємств/компаній/організацій у дуальному професійному навчанні визначаємо такі:

- навчання під час практичної діяльності для здобуття відповідних навичок;
- навчання під час продуктивної роботи з використанням найсучасніших технологій;
- безпосередній досвід у розробці інноваційних процесів та/або продуктів;
- навчання «м'яким навичкам» (Soft Skills), скажімо, як комунікація працівників у середовищі компанії;
- навчання в навчальній мережі;
- здійснення кваліфікованої професійної діяльності одразу після завершення навчання.

Підприємства, що бажають навчати студентів, подають заявку про визначення придатності для навчання на виробництві (заяву про визначення) до відповідного компетентного відділу професійного навчання при Економічній палаті країни. Відповідальним на місцевому рівні є відділ професійного навчання федеральної землі, в якій знаходиться навчальне підприємство. Управління з питань професійного навчання зобов'язане за посередництва та сприяння Палати праці перевірити, чи відповідає підприємство вимогам, що висуваються до професійного навчання. Якщо це так, то підприємству видається так зване повідомлення про оцінку. Воно засвідчує, що підприємство може приймати на роботу учнів.

Передумовами для навчання на виробництві є:

1. Правоздатність. Підприємство повинно мати дозвіл відповідно до Закону про регулювання торгівлі на здійснення діяльності, в якій буде навчатися студент. Однак навчання може здійснюватися не лише комерційними підприємствами, а й представниками вільних професій, таких як фармацевти, архітектори, юристи, інженери-будівельники тощо, а також асоціаціями, адміністративними органами та іншими юридичними особами.

2. Придатність підприємства. Підприємство має бути створене і функціонувати таким чином, щоб студент міг одержати всі знання та навички, що містяться в цьому професійному профілі. Для тих підприємств, що не в змозі надати їх у повному обсязі, є можливість навчання в рамках навчального об'єднання. Розмір підприємства не має вирішального значення для навчання. Здобувачі можуть проходити виробниче навчання на кожному підприємстві – навіть у приватних підприємствах – за умови, що їм буде забезпечено нагляд з боку наставника. Крім того, в компанії має бути достатня кількість професійних та педагогічно придатних коучів.

За статистичними даними в Австрії станом на кінець 2022 р. 28 461 компанія навчала 107 593 студентів (включно з внутрішньофірмовим навчанням). Майже 2/3 усіх здобувачів навчаються на базі малих та середніх підприємств (що налічують до 250 працівників штатних працівників) [8].

У рамках навчального об'єднання підприємства здійснюють підготовку студентів, які не можуть самостійно опанувати навички та знання, визначені для професії, яку він здобуває. В цьому випадку Закон про професійну освіту (BAG) передбачає обов'язкове створення навчального об'єднання. Тоді навчання допускається, якщо додаткові навчальні заходи відбуваються на іншому відповідному підприємстві або в іншому навчальному закладі. Однак має бути можливість набуття необхідних знань і навичок для професії, за якою здійснюється навчання, переважно в самому навчальному підприємстві.

У договорі про навчання (або в додатку до нього) узгоджується зміст навчання, що здійснюється поза межами навчального закладу, а також «партнери по альянсу» (відповідні компанії або навчальні заклади). Однак навчальні альянси можуть укладатися і на добровільних засадах, якщо навчальні компанії хочуть надати студентам спеціальну кваліфікацію – можливо, таку, що виходить за межі професійного профілю, - наприклад, спеціальні комп'ютерні програми, знання іноземної мови, навички роботи з людьми тощо.

У деяких землях є інституціоналізовані навчальні асоціації (наприклад, *Firmenausbildungsverband Oberösterreich – FAV OÖ*), що пропонують компаніям інформацію та поради щодо можливих компаній-партнерів і навчальних закладів. Вони також беруть на себе координацію різних заходів навчального альянсу. Обов'язковий навчальний альянс створюється в тому випадку, якщо компанія не в змозі передати весь зміст навчання за професією, що здобуває студент. У той самий час добровільний навчальний альянс здійснює передачу додаткових знань і навичок, які виходять за межі професійного профілю. Організаційні можливості зазначених двох структур полягають у взаємному обміні здобувачами між двома або більше компаніями; одностороннє відрядження студентів до іншої компанії або декількох компаній чи їх навчальних майстерень (як правило, на платній основі); відвідування навчальних курсів або курсів у навчальних закладах на платній основі.

Основна увага в професійній школі приділяється професійному навчанню, що становить приблизно 65% від загальної кількості. Воно дає базові теоретичні знання та доповнює практичне навчання, наприклад, в майстернях, лабораторіях тощо. Загальна освіта займає близько 35% навчального часу. В рамках спеціалізованого навчання відбувається також практична підготовка (наприклад, в майстернях, лабораторіях тощо) [8].

Студент зобов'язаний відвідувати професійний заклад освіти і закріплюється за ним. Здобувачі засвоюють навчальну програму, що узгоджена з усіма учасниками освітнього процесу. Заняття організуються за окремими професіями або у випадку окремих професій з малою кількістю слухачів, а також за групами споріднених професій.

Навчання в професійній школі з неповною денною формою навчання може проводитися в таких організаційних формах: річне – щонайменше один повний навчальний день або два неповних навчальних дні на тиждень; курсове – від чотирьох до восьми тижнів, якщо відповідний рівень навчання відповідає половині навчального року; сезонне – приурочене до певного сезону. Різноманітність організаційних форм обумовлена домовленістю між бізнес-спільнотою та адміністрацією навчального закладу і враховує потреби окремих секторів або регіонів.

Більшість професійно-технічних закладів освіти фінансуються державними органами (федеральним урядом та регіонами). Державні заклади освіти функціонують в окремих випадках як у секторі дуальної, так і денної форми навчання, однак вони в меншості, на них припадає близько 8% здобувачів. Викладачі закладів освіти з денною формою навчання (професійно-технічні й коледжі) належать до федерального підпорядкування та фінансуються з федеральних фондів; у закладах професійно-технічної освіти, що реалізують дуальну систему, – це переважно регіональне фінансування, в якому присутня частка федерального [9].

На довгострокові тенденції та короткострокові циклічні коливання заклади професійно-технічної освіти відреагували низкою реформаторських заходів, які відбувалися безперервно і привели до всеосяжної «компетентнісної» реформи освітніх програм. Зокрема, за останні п'ять років (за період з 2017-2021 рр.) понад 300 навчальних програм були перероблені у змістовому та методичному аспектах [9].

Дуальна освіта в Австрії характеризується також регіональністю. У регіонах, які стали відомими завдяки специфічним ремеслам (текстильна промисловість, технологія скла, деревообробка або металообробка, а також медичні та соціальні професії) професійна школа (*Fachschule*) виникла близько 100 років тому. У 1970-х рр. XX ст. посилилася тенденція до розвитку «інженерних кваліфікацій» у *Fachschule*. У той самий час почався новий розвиток академізації всього професійного навчання. Це привело до того, що «молодь може особисто обирати свій курс навчання, але у віці 18 або 19 років вони повинні мати можливість скласти іспит на атестат зрілості» [4, с.7]. З часом диференційовані професійні профілі дуальної системи, що складаються з близько 200 професійних галузей, в інформаційному суспільстві та суспільстві знань об'єднуються в нові ширші професійні галузі, а ремісничі спеціалізації знову зникають.

В інформаційному суспільстві дуальність впливає на зміст навчальних програм професійної освіти. В багатьох напрямках навчання використовуються надскладні ІТ-системи (контролінг, програмне забезпечення 3D CAD, САМ/СІМ-кластери, інтерактивні медіа тощо). Значну частину технічних змін у навчальних програмах та обладнанні можна віднести до комп'ютеризації цих програм. Такі теми, як екологічна свідомість та сталий розвиток, є лейтмотивом змін в освітніх програмах [5, с.15].

Висновки. Проаналізована наукова, статистична та аналітична інформація, думки австрійських експертів дали змогу констатувати такі вихідні положення проблеми реалізації дуальної професійної освіти в навчальних закладах Австрії:

- австрійська система професійної освіти і навчання належить до загальноєвропейського освітнього простору, проте має власні національні особливості розвитку та функціонування, що базуються на політичних, соціально-економічних, суспільних та регіональних чинниках;

- терміни «дуальне навчання», «дуальна професійна освіта і навчання», «навчання на виробництві» та «учнівство» в Австрії є синонімами;
- професійна освіта і навчання в Австрії реалізується в рамках денної школи або в професійній дуальній системі;
- професійну освіту за дуальною формою можна здобути в денних навчальних закладах (комерційні училища, училища економічних професій), вищі професійно-технічні (вищі технічні та комерційні училища, комерційні академії, вищі училища економічних професій, вищі училища туризму) та в навчальних закладах в галузі охорони здоров'я, сільського та лісового господарства.
- австрійська нормативно-законодавча база окремо регулює навчання в закладах освіти та на підприємствах.

До перспектив подальших досліджень належать шляхи реалізації дуальної освіти і навчання в закладах вищої освіти Австрії. Акцент має бути спрямованим на вивчення дидактичної складової впровадження дуального навчання (мета, зміст, принципи, методи, форми, результат).

Література

1. Кулалаєва Н., Гайдук О. Методична система професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з елементами дуальної форми навчання. *Professional Pedagogics*, 1(22). 2021. С.96–103. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.96-103>
2. Опушко Н. Дуальна професійна освіта в Австрії: нормативно-законодавче забезпечення. *The 4th International scientific and practical conference "Scientific progress: innovations, achievements and prospects"* (January 9-11, 2023) MDPC Publishing, Munich, Germany. 2023. 625 p. (С.322-327).
3. BAG Berufsausbildungsgesetz: Bundesgesetz vom 26. März 1969 über die Berufsausbildung von Lehrlingen. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276>
4. Christian Dorninger, Franz Gramlinger. Österreich. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Wien, 2021. 134 p.
5. Die Lehre Duale Berufsausbildung in Österreich. Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft 17. Überarbeitete Auflage Wien, August 2022. 54 p.
6. OECD: «Austria», in: Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-39-en>.
7. Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2020/21. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2021. http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=107432.
8. Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2021/22. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2022. http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=107432.
9. Wirtschaftskammer Österreich: «Lehrlingsstatistik - Hauptergebnisse 2021», Wien 2022. Режим доступу: <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html>

References

1. Kulalaieva N., Haiduk O. Metodichna systema profesiinoi pidhotovky maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv z elementamy dualnoi formy navchannia [Methodological system of vocational training of future skilled workers with elements of dual education]. *Professional Pedagogics*, 1(22). 2021. S.96–103. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2021.22.96-103>
2. Opushko N. Dualna profesiina osvita v Avstrii: normatyvno-zakonodavche zabezpechennia [Dual vocational education in Austria: regulatory and legislative support.]. *The 4th International scientific and practical conference "Scientific progress: innovations, achievements and prospects"* (January 9-11, 2023) MDPC Publishing, Munich, Germany. 2023. 625 p. (S.322-327).
3. BAG Berufsausbildungsgesetz: Bundesgesetz vom 26. März 1969 über die Berufsausbildung von Lehrlingen. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276>
4. Christian Dorninger, Franz Gramlinger. Österreich. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Wien, 2021. 134 p.
5. Die Lehre Duale Berufsausbildung in Österreich. Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft 17. Überarbeitete Auflage Wien, August 2022. 54 p.
6. OECD: «Austria», in: Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-39-en>.
7. Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2020/21. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2021. http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=107432.
8. Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2021/22. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2022. http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=107432.
9. Wirtschaftskammer Österreich: «Lehrlingsstatistik - Hauptergebnisse 2021», Wien 2022. Режим доступу: <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html>

УДК: 378.22:796:[57]

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-109-113>

ВАЛЕРІЙ МАСЛОВ

<https://orcid.org/0000-0002-1389-8847>

v.maslov@uica.education

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціокультурної діяльності
Комунального закладу вищої освіти
«Академія культури і мистецтв» Закарпатської
обласної ради
вул. Минайська, 38/80, м. Ужгород

НАТАЛІЯ ШЕТЕЛЯ

<https://orcid.org/0000-0001-8810-4805>

Noritsu16@ukr.net

доктор педагогічних наук, доцент,
заслужений працівник культури України,
ректор Комунального закладу вищої освіти
«Академія культури і мистецтв» Закарпатської
обласної ради,
вул. Минайська, 38/80, м. Ужгород

ПСИХОЛОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ

У статті здійснено спробу проаналізувати сучасну ситуацію щодо недостатньої психологізації навчально-виховного процесу як чинника його полегшення в закладах освіти. Розглянуто підхід, який дозволяє підвищити його ефективність із застосуванням діагностики індивідуальних психологічних особливостей, їх наступного врахування в процесі навчання і виховання учнів за допомогою відповідних диференційовано та індивідуально адаптованих психолого-педагогічних методів, прийомів та засобів.

Ключові слова: психологія, учень, вчитель, психічний стан, індивідуальні особливості, методи дослідження, спрямованість, темперамент, характер, здібності.

VALERIE MASLOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Socio-Cultural Activities
Communal institution of higher education
«Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian
Regional Council
Minayska str., 38/80, Uzhgorod

NATALIA SHETELYA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor,
Honored Worker of Culture of Ukraine,
Rector of the Communal Institution of Higher
Education
«Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian
Regional Council,
Minayska str., 38/80, Uzhgorod

PSYCHOLOGICAL FACILITATION OF PEDAGOGICAL WORK

The article attempts to analyze the current situation regarding insufficient psychologization of the educational process as a factor in its facilitation in educational institutions. An approach that allows to increase its effectiveness with the use of diagnosis of individual psychological features, their subsequent consideration in the process of teaching and educating students with the help of appropriate differentiated and individually adapted psychological-pedagogical methods, techniques and tools is considered.

The problem of the place and role of psychology in the scientific support of pedagogical work is becoming more and more relevant for many reasons. Psychological science itself and its applied fields have reached a sufficient level of development to ensure the interests and needs of participants in the educational process. At the same time, the subjects and subject-objects of education and upbringing are noticeably changing. Significant changes are taking place in pedagogical technologies and methods, educational methods, methods and tools. The external and essential working conditions of the teacher and lecturer are being adjusted in an evolutionary way, which requires the search for facilitation ways to support the teacher and facilitate his work.

Thus, since in general the teaching profession, like any other creative profession, is characterized by an irregular process of professional thinking, round-the-clock emotional tension during the generation of ideas, adaptation to the differential and individual characteristics of students, psychological facilitation comes to the rescue, easing physical and mental stress, minimizing time costs, allowing to use freed resources for somatic and mental health and harmonizing family life. One of the most noble types of human professional activity – teaching, teaching activity – is a priori impossible without knowledge and practical application of the achievements of the most important of the humanitarian sciences – psychology.

Key words: psychology, student, teacher, mental state, individual characteristics, research methods, orientation, temperament, character, abilities.

Перехід українського соціуму до нової соціально-економічної формації привів до багатьох позитивних здобутків, які стали насправді рушійною силою прогресивних перетворень. Але, у кожному позитивному явищі та процесі завжди існує зворотний бік. Ось і в галузі освіти, поряд з істотними корисними нововведеннями, було втрачено низку досягнень попередніх поколінь. Частіше за все вони скасовувалися разом з ідеологічними традиціями радянських часів. Своїх національних досягнень напрацьовано поки ще недостатньо. Еволюційно склалося так, що доводиться іноді відновлювати кращі зі старих освітніх традицій і тільки на цьому підґрунті

генерувати нові ідеї. На це, на жаль, потрібно чимало часу. Зазвичай іде активний пошук напрямів, технологій, методик, методів, прийомів та засобів досягнення бажаної мети. Більшість з них є високозатратними. Однак часто нереалізованим залишається вкрай ефективний шлях поліпшення процесу навчання і виховання в навчальному закладі, який потребує не самих значних додаткових фізичних, психічних і матеріальних витрат. Він значно полегшує організацію, підготовку, сам процес ведення навчальної і виховної діяльності. Саме цей шлях фасилітації освітнього процесу в навчальному закладі й полягає в його психологізації.

Протягом багатьох років продовжують розробку одного з напрямів підвищення ефективності педагогічної діяльності свого вчителя учні наукової школи академіка І. А. Зязюна. Теорія і практика педагогічної майстерності викладача і учителя продовжують удосконалюватися і науковцями, і практиками закладів освіти. Серед них Л. В. Колесник, Н. О. Прасол, О. В. Фісун, А. А. Степанова, Л. С. Барна, Л. О. Сущенко, М. В. Зарічкова, В. В. Лобода і багато інших. Але поки за великим рахунком не знайдено в достатньому, достойному й належному обсязі належного місця психологічної науки та практики саме у проблемі емоційно-вольового, інтелектуального, морально-етичного, фізичного та професійного перенавантаження шкільного вчителя та викладача вищого закладу освіти.

Мета статті – обґрунтувати психологічну фасилітацію педагогічної праці.

Проблема місця і ролі психології у справі наукового забезпечення педагогічної праці стає все більше актуальною з багатьох причин. Сама психологічна наука та її прикладні галузі досягли достатнього рівня розвитку, щоб забезпечувати інтереси і потреби учасників освітнього процесу. Разом з тим, суб'єкти і суб'єкт-об'єкти навчання і виховання помітно змінюються. Значні зміни відбуваються в педагогічних технологіях і методиках, навчальних методах, прийомах і засобах. Еволюційно коригуються зовнішні та сутнісні умови роботи вчителя і викладача, що потребує пошуків фасилітаційних шляхів підтримки викладача та полегшення його праці. Одним з таких шляхів є *активна* психологізація сучасного освітнього процесу.

Які ж переваги і позитиви містить психологізований підхід до пошуку шляхів оптимізації педагогічної праці з метою фасилітації, підвищення її ефективності та зниження енерговитрат?

Синергія. Психологія дає змогу встановити продуктивні міжособистісні контакти вчителя і учня. Для цього потрібні додаткові зусилля, але вони компенсуються майбутнім успіхом у вигляді нових досягнень учнів. Сумісна навчальна праця може сприяти знаходженню спільних потреб, інтересів, зближенню поглядів і точок зору, формуванню обопільної толерантності тощо. Опираючись на результати вивчення індивідуальних особливостей учня, учитель спроможний перетворити вчорашнє протистояння на активне співробітництво. Підліткова та юнацька психологія сперечання, критичності, ревізійності та незгоди може еволюційно поступитися спочатку зниженню протидії, уважному прийняттю та визнанню окремих позицій вихователя. А з часом та вчительським терпінням може перерости на примирення, підтримку та симпатію. Спільні справи, вирішення проблем, додання труднощів зміцнюють стосунки. Синергічний ефект примножує сили кожного з учасників цієї взаємодії, стимулює до подальшого об'єднання та розширення кола співучасників процесу. Як наслідок – синергічне багаторазове зростання результату у вигляді нових ідей, інтересів, духовного взаємозбагачення та взаємодопомоги тощо. З'являються нові рівні знань, формуються нові уміння та відточуються навички. Напрацьовуються нові риси характеру, запозичуються якості авторитетних особистостей. Пожваблюється самовиховання і саморозвиток.

Аутонавчання. У чому полягає чудодійна сила дієслова «навчатися»? Зворотна частка «СЯ, СЬ» вказує на напрям дії, впливу, зусиль – не від себе, а на самого себе. Тобто, той, хто навчається, навчає сам себе. На практиці не завжди так. Студента запитують: «Чим займаєшся?» Відповідь: «Навчаюся у виші». Знов ця частка «СЬ». І навчання часто коштовне, потребує суттєвих витрат на оплату роботи викладачів, персоналу, експлуатації апаратури, приборів, приміщень тощо. Але перед нами іноді постає інша картина – пасивність, лінощі, недовіра, протигорство студента і викладача. Нібито студент приходить за знаннями, щоб навчатися, навчити себе майбутньої професії. Завдання викладача – допомогти йому у цій благородній справі. Замість цього викладач вимушений відволікатися на нестандартні ситуації, фіксувати неготовність та небажання засвоїти професійні знання, уміння та навички. І при цьому – максимальна готовність студента отримати документ про закінчення закладу освіти.

У чому причини? Серед інших – невміння навчатися. Цього великого мистецтва зазвичай навчають дитину ще батьки з найперших днів життя. Інтерес до нового знання, нового вміння закладається саме там. Не впоралася родина – з цим дитина приходить до школи. Це важке завдання постає вже перед учителем. Але таку дитину часто саме в родині орієнтують на конфронтацію з учителем, пошук недоліків у його роботі та діях. Звичайна батьківська компенсаторика з метою закамуфлювати невиконання свого обов'язку щодо підготовки дитини до пізнання нового, відсутність озброєності важливішим з мистецтв – навчатися. Зазвичай інтелектуально не обтяжені батьки тиражують цей поширений підхід у ставленні до закладу освіти та викладача. Принцип «Я

сплачую навчання – зобов'язані дати дитині диплом» пояснюється нерозумінням життєвого призначення своєї дитини та батьківським егоїзмом.

Саме в такий ситуації приходиться на допомогу психологія як наука і практика. Учитель чи викладач шукає причини явища, мотиви поведінки. Немає людини, з якою за наявності бажання не можна було б знайти спільної мови. Педагог розробляє програму *діагностування* психічного стану учня, поведінкових та діяльнісних особливостей, вивчає індивідуальні риси характеру, психологічного темпераменту, здібності. Спеціальна увага приділяється психічним процесам, таким, як мислення, пам'ять, увага, мовлення, воля, почуття, емоції тощо. Застосовуються загальнодоступні психолого-педагогічні методи дослідження, серед яких спостереження, бесіда, опитування, вивчення біографії, характеристик, результатів діяльності та інші.

На цьому підґрунті складається програма формування позитивної установки на професійне самонавчання, в основі якої – привабливість і значущість професії, інтерес до суспільної оцінки спеціалістів, відкрите співставлення плюсів і мінусів майбутнього фаху для самостійного визначення своєї відповідності їй. Паралельно з реалізацією цієї програми пропонуються методи, форми, прийоми і засоби засвоєння методик і технологій самонавчання. Одним з найдієвіших є метод особистого прикладу, який може демонструвати або викладач, або за його дорученням хтось з авторитетних для студента особистостей. Важливим стимулом розвитку практики самонавчання можуть стати перші успіхи та досягнення, які непомітно мають фіксуватися й позитивно оцінюватися викладачем. Рушійні сили самонавчання: *професійна мета* як результат якісної освіти і освіченості, потреба у знаннях, без яких не можна реалізуватися в професії, інтерес до професійної справи.

Стимулювання мріїю. Мета вчинку або діяльності має своїм підґрунтям потребу та інтерес до омріяної форми життя, ставлення соціального оточення, морально-психологічного стану особистості. Лише в позитивному психологічному стані особистість здатна на креативне виконання соціальних обов'язків, серед яких – освіта. Для цього потрібні відчуття свободи, потреби і поваги до себе та своєї роботи, радісного усвідомлення самоцінності. Свого часу наш видатний педагог А.С. Макаренко дав одному із своїх психологічних прийомів назву – «теорія завтрашньої радості», або «система перспективних ліній». Виконуючи важке і складне завдання, вихованець стимулює сам себе уявним образом успіху, позитивного результату, високої оцінки значущих для нього людей. Відчуває радість, яка підпитує і мотивує подальшу діяльну та пізнавальну активність.

Латентні резерви. Кожна людина має величезні запаси сил і можливостей, які тримає для використання в особливих умовах, вкрай складних ситуаціях. Одні раптово розкривають неабияку витривалість, інші – фізичну силу та спритність. Хтось демонструє небачену сміливість і рішучість, а хтось – здатність згуртувати навколо себе людей і повести їх за собою на виконання важливих завдань.

Когнітивна діяльність особистості учня чи студента як один з важких видів людської діяльності потребує багато сил та енергії. Молодий організм не завжди раціонально її витрачає і своєчасно відтворює. Спеціальні психологічні прийоми зовнішнього впливу – стимули – активізують внутрішні збудники діяльності – мотиви, що формують картину можливого успіху та сприяють подоланню перепон і труднощів.

Психологічне озброєння сучасного учителя і викладача вивчає значна кількість українських науковців. В авангарді цього процесу перебуває творчий науковий колектив Інституту психології ім. Костюка АПН України на чолі з академіком С. Д. Максименком. Серйозний особистий внесок робить заступник директора академік Л. М. Карамушка разом з колегами, що багато років розвивають науковий напрям організаційної психології.

Головними фігурами закладів освіти завжди були й залишаються вчитель і учень. Багато хто з випускників вищих закладів освіти приходиться або до загальноосвітньої, або до спеціалізованої школи і працює там з дітьми. Така сама ситуація й з випускниками закладів культури. Але кожен учитель та кожен учень є неповторною, унікальною особистістю, якій притаманна своя палітра індивідуальних переконань, рис і якостей. Передові, найбільш досвідчені вчителі завжди враховують і максимально застосовують це знання, попередньо його досягаючи. Дослідники виявили, що викладач, який практично застосовує психологічні методи, прийоми і засоби в роботі, досягає значно вищих результатів, ніж «емпірики» [1, 2, 4, 5].

Отже, учитель та учень... Під час підготовки до першої зустрічі з новою аудиторією (клас, група) викладач дізнається *про склад* цієї аудиторії. Так, від кількості учасників взаємодії в системі «вчитель – учнівська аудиторія» безпосередньо залежить рівень доступності інформації, сила голосу, стиль поведінки, місце розташування учителя під час заняття. Вивчення рівня й характеру освіченості аудиторії дозволяє створити модель професіоналізації навчального матеріалу. На жаль, у процесі комплектування класів і навчальних груп не завжди враховується різний рівень підготовки учнів. Найбільшими є можливості індивідуального навчання, де існує оптимальна можливість урахування особистісних якостей, напрацювання персональної методики навчання та виховання.

Важливою інформаційною складовою є також відомості про індивідуальні психологічні особливості слухачів (психічні властивості, процеси, утворення), досвід і традиції, формальних і

неформальних лідерів й аутсайдерів для обґрунтованої побудови ознайомчого вступу і подальшої взаємодії.

Крім того, уже в процесі самого навчального заняття вчителю доводиться спостерігати ситуативні зміни психічних станів, настроїв аудиторії. Вони можуть бути як випадковими, так і закономірними. Важливо своєчасно помітити ці зміни (але іноді – мудро «не помітити!») і адекватно, виходячи з інтересів навчального процесу і перспективи навчально-виховної співпраці, відреагувати на них. Перевіреною і надійним прийомом є прояв педагогічного оптимізму, гумор, жарт. Крім того, дуже важливим є початкове формування своєї позитивної психологічної установки на зустріч з аудиторією, на організацію взаємного контакту, на мажорну продуктивну взаємодію. Для цього можуть застосовуватися навіть окремі елементи аутотренінгових систем, прийоми інтеріоризації, екстеріоризації та інші.

Серед диференціальних особливостей учнів важливу роль відіграють вік та стать. Психолого-педагогічна наука накопичила величезний арсенал рекомендацій і порад щодо застосування різноманітних форм, методів і прийомів впливу та взаємодії залежно від особливостей віку й статі. Індивідуальні та диференційні особливості групи та її учасників вивчають для подальшої розробки й застосування адаптивної технології впливу і взаємодії.

Як у медичній терапії, так і безпосередній дії на розум, почуття і волю особистості передудіагностика. Надійність, репрезентативність і валідність її результатів визначають якість обраного методичного ресурсу роботи зі слухачами. Що різноманітніша палітра методів, прийомів і засобів дослідження системно використовується, що триваліший за часом цей процес, що більше різних умов дослідження, то вище якість результатів. Будучи ізольованим від інших, жоден метод дослідження достовірності не дає. Особливо необхідно застерегти від неадекватного застосування методу, який придбав за останні роки незаплановану популярність – методу тестів. Як правило, користуються ним несистемно, ізольовано від інших методів. Результати тестування надходять майже негайно (це основний та єдиний його позитив і головна причина популярності!), а тому метод найчастіше ідеалізується, гіперболізується без взаємодії з іншими методами дослідження. На наш погляд, зловживання цим зовнішньо зручним, але найбільш слабким за якістю результатів діагностичним методом стало однією з причин зниження якості оцінювання освіти не тільки в окремих навчальних закладах, а й у цілому в країні. Виявилася зруйнованою струнка система контролю теоретичної підготовленості учнів. Замість точності та надійності результату діагностики застосовується швидка зовнішня ознака контрольованості знань, її формальний, а не сутнісний рівень. Науці давно і добре відомо, що не поверхове, що ігнорує індивідуальність, а ґрунтовне, гуманістичне ставлення до психолого-педагогічної діагностики дає можливість повернутися до досить об'єктивної картини сучасної освіти і відповідного сучасним вимогам рівня освіченості людей. З цією метою наукою напрацьована і практично перевірена розгалужена й досконала система дослідницьких методів.

Серед них спостереження, експеримент, метод експертних оцінок, метод незалежних характеристик, індивідуальна та групова бесіда тощо. На одному з перших уроків учитель за рахунок резерву навчального часу може провести таку бесіду з метою короткого знайомства зі учнями. У деяких закладах освіти підтримують і розвивають традицію представлення нового для аудиторії викладача керівником – заступником директора, директором тощо. При цьому коротко характеризують позитивні якості особистості вчителя, презентують його професійний досвід. Власне, викладач говорить кілька слів про себе, а потім пропонує те ж саме зробити учням. Такий організаційно-педагогічний зріз початку нових взаємин логічний і високоморальний, бо закладає фундамент «великого таїнства» – викладач, кажучи словами класика, починає «сіяти розумне, добре, вічне». Формується позитивний емоційний фон ставлення до професії, установка на досягнення мети з подоланням перешкод і труднощів.

Вік, як досвід життя учня, має для вчителя значення в зв'язку з тим, що рівень розвиненості і стан психіки на нормативному рівні значною мірою залежить саме від нього. Для учнів різних вікових категорій дидактика разом з педагогічною психологією дають різні рекомендації щодо тривалості навчального заняття, режиму навчальної роботи, застосування засобів наочності, стилю педагогічної діяльності викладача. Зрозуміло, що неможливо стилістично і методично однаково проводити навчальне заняття з учнями різного віку, оскільки рівні інтелектуальної, соматико-фізичної та емоційно-вольової зрілості представників різних паралелей, вікових груп суттєво відрізняються. Причина – різний життєвий досвід, різний рівень навченості та вихованості, загалом зрілості та готовності до спілкування, сприйняття нової інформації. Добре пам'ятаємо і враховуємо ідею К. Д. Ушинського про те, що «обставини формують характер людини...». У різні часові проміжки, на різних вікових етапах свого життя особистість потрапляє в різні обставини. Тому ще одним важливим інформаційним фактором може служити регіон, місцевість, населений пункт, в якому людина провела раннє дитинство, де формується як особистість зараз. Кожна з територій, кожен регіон має свої традиції, свої особливості в історії і сучасності, культурі, мовленні. Отже, знову спрацьовують зовнішні обставини життя і діяльності як системоутворюючі гуманістичні чинники.

Саме до них і адаптується особистість, під їх впливом змінюються або трансформуються такі психічні утворення, як світогляд, риси характеру і звички.

Таким чином, оскільки в цілому педагогічна професія, як й будь-яка інша творча професія, характеризується ненормованим процесом професійного мислення, цілодобовою емоційною напругою при генеруванні ідей, адаптації до диференціальних та індивідуальних особливостей учнів, психологічна фасилітація приходить на допомогу, полегшуючи фізичне і психічне навантаження, мінімізуючи часові витрати, дозволяючи використати звільнені ресурси задля соматичного і психічного здоров'я та гармонізації родинного життя. Один з більш найбагатіших видів професійної діяльності людини – вчительська, викладацька діяльність – апріорі неможливий без знання і практичного застосування її суб'єктом досягнень найважливішої з гуманітарних наук – психології. Лише докладне знання аудиторії, її диференціальних особливостей, індивідуальних особливостей кожного з учнів може дати вагомий приріст знань, навичок і умінь, вплив на якості особистості дитини чи юнака, його світогляд і життєві позиції.

У подальшому уявляємо корисним для удосконалення фасилітації навчання її диференціювання за особливостями різних вікових категорій, за видами та рівнями навчальних закладів, спеціальностей та спеціалізацій, в тому числі культуролого-мистецького напрямку, а також за специфічними регіональними умовами організації освітнього процесу.

Література

1. Злобіна О. Г., Тихонович В. О. Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності. Київ : Наукова думка, 1995. 288 с.
2. Столяренко О. Г. Психологія особистості. Київ: ЦУЛ, 2019. 280 с.
3. Савчин М. Педагогічна психологія. Дрогобич, 1998. 327 с.
4. Канаєць Р. Психологія особистості. Київ: Алерта, 2021. 134 с.
5. Варій М. Й. Психологія особистості. Київ: ЦУЛ, 2020. 592 с.
6. Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Марченко В. М. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики / За заг. ред. М. С. Корольчука. Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2007. 320 с.
7. Трофімов Ю. Л. Інженерна психологія: Підручник. Київ : Либідь, 2002. 264 с.

References

1. Zlobina O. G., Tikhonovych V. O. Osobystist' sehodnya: adaptatsiya do suspil'noyi nestabil'nosti. [Personality today: adaptation to social instability]. Kyiv : Scientific opinion, 1995. 288 p.
2. Stolyarenko O. G. Psykholohiya osobystosti. [Personality Psychology]. Kyiv: TsUL, 2019. 280 p.
3. Savchin M. Pedahohichna psykholohiya. [Pedagogical psychology]. Drohobych, 1998. 327 p.
4. Kanavets Ruslan. Psykholohiya osobystosti. [Personality psychology]. Kyiv: Alerta, 2021. 134 p.
5. Vary M. Y. Psykholohiya osobystosti. [Personality Psychology]. Kyiv: TsUL, 2020. 592 p.
6. Korolchuk M. S., Kraynyuk V. M., Marchenko V. M. Psykholohiya: skhemy, oporni konspekty, metodyky. [Psychology: schemes, reference abstracts, methods] / In general ed. M. S. Korolchuk. Kyiv: Elga, Nika Center, 2007. 320 p.
7. Trofimov Yu. L. Inzhenerna psykholohiya: Pidruchnyk. [Engineering psychology: Textbook]. Kyiv : Lybid, 2002. 264 p.

УДК 364-786-056.83:159.98

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-113-119>

ВОЛОДИМИР ШАХОВ

<https://orcid.org/0000-0003-1535-2802>
shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ

<https://orcid.org/0000-0002-1069-929>
vshahov75@gmail.com

магістр психології,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті з'ясовуються особливості становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів в процесі професійної підготовки студентів у ЗВО. На підставі виконаних емпіричних досліджень з'ясована динаміка розвитку самоідентифікації, самооцінки та настанови на професію як структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів під час навчання у ЗВО. Висвітлюється проблема професійної ідентичності та самосвідомості і труднощів, що постають на шляху становлення та професійного розвитку особистості майбутнього психолога.

Ключові слова: самосвідомість, професійна самосвідомість, структура професійної самосвідомості, професійна ідентичність, самоідентифікація, самооцінка, настанова на професію.

VOLODYMYR SHAKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozhskego str. 32, Vinnytsia

VLADYSLAV SHAKHOV

Master of Psychology
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozhskego str. 32, Vinnytsia

DYNAMICS OF THE PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST IN THE PROCESS OF STUDYING AT AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The article elucidates the peculiarities of the formation of professional self-awareness of future psychologists in the process of professional training of students in higher education institutions. On the basis of the conducted empirical research, the dynamics of the development of self-identification, self-evaluation, and guidance on the profession as structural components of the professional self-awareness of future psychologists during their studies at higher education institutions have been clarified. The problem of professional identity and self-awareness and the difficulties that arise on the path of formation and professional development of the personality of the future psychologist are highlighted.

At the time of graduation from the higher education institution, professional self-awareness is not fully formed, its formation continues even at later stages of professionalization. However, the period of professional training is decisive in terms of the formation of professional self-awareness, since it is during this period that cardinal changes occur in the motivational and value sphere of the individual, values, guidelines and all components of self-awareness, adequate to the nature and content of professional activity, are formed.

For the formation of self-awareness of a specialist, special psychological and pedagogical conditions are necessary, which help to anticipate the current state. The basic condition for the formation of professional self-awareness is the systematically organized and purposeful involvement of students in practical activities related to solving professional problems.

Key words: *self-awareness, professional self-awareness, structure of professional self-awareness, professional identity, self-identification, self-assessment, guidance on the profession.*

Проблема професійного становлення людини, її кар'єри завжди знаходилася в центрі уваги багатьох наук через свою значущість не тільки для кожної конкретної людини, але й суспільства загалом. Вхідження у професію є своєрідним вроданням у «суперроль», що багато в чому визначає стиль і спосіб життя людини. Від того, наскільки за допомогою професійної діяльності насичуються потреби людини в самоактуалізації та творчості, у розвитку та вдосконалення, залежить загальна задоволеність буттям.

В умовах динамічної зміни соціально-економічних засад життя суспільства особливої актуальності набуває якість підготовки фахівців у ЗВО. Диверсифікація форм та напрямів психологічної освіти особливо гостро ставить питання про всебічне дослідження професійної самосвідомості студентів-психологів. Незважаючи на значний в останні роки інтерес до цієї проблеми [1; 2; 3; 5], феномен професійної самосвідомості залишається до кінця нерозкритим.

Початковий етап професіоналізації дослідники розглядають як ключовий, що часто визначає весь хід подальшого життя людини. Важливою складовою цього етапу є період навчання у ЗВО, де майбутній фахівець отримує необхідні знання та вміння, знайомиться зі старшими колегами, уточнює своє вихідне уявлення про ту діяльність, якій він вирішив присвятити себе, обираючи цей навчальний заклад.

Період студентства, зазвичай є зовсім не простим – як у плані «чесної» студентської праці, так і в особистісному плані. Саме на рубежі пізньої юності та ранньої дорослості молода людина має вирішити питання пріоритетності своїх життєвих цінностей, накреслити найближчі та перспективні цілі, «спробувати», «перевірити» себе у різних ситуаціях.

Період професійної підготовки, вхідження у професійну діяльність є одним з важливих етапів формування особистості та характеризується не тільки активним оволодінням професійними законами, вміннями, навичками, а й суттєвими змінами у сфері самосвідомості. У професійній діяльності, одним із найважливіших пов'язаних з ним аспектів, що визначають її успішність та плідність, виступає професійна самосвідомість фахівця. Професійна самосвідомість, будучи одним з компонентів самосвідомості, включає усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, своєї відповідності вимогам професії, професійне самопізнання, самооцінювання та самовиховання, що, власне, відображається у професійній Я-концепції, яка є сукупністю уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності [5].

Професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням себе в професійній діяльності, тобто зміст професійної самосвідомості стосується як професійної діяльності так і себе як суб'єкта цієї діяльності.

Якщо самосвідомість формується у життєдіяльності та у спілкуванні з оточуючими людьми, і є результатом пізнання себе, своїх дій, почуттів, мотивів, думок тощо, то професійна самосвідомість - це проєкція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність [5].

Професійна самосвідомість – це інтегральна характеристика особистості, яка об'єднує усе різноманіття уявлень про себе як про фахівця. Розвиток професійної самосвідомості - новий рівень розвитку самосвідомості, ще одна сходинка, що передбачає не тільки засвоєння нового блоку інформації, а й вихід на розвиток структур пізнання та формування детермінованої цим новим рівнем структур пізнання картини світу.

Структура професійної самосвідомості являє собою поєднання трьох підструктур: когнітивної, афективної та поведінкової. Змістовні характеристики кожної підструктури (Я-розуміння, Я-відносини та Я-поведінка) необхідно розглядати в контексті предметної діяльності. Когнітивна підструктура професійної самосвідомості включає усвідомлення себе в системі діяльності та в системі особистісного розвитку. Компоненти самосвідомості знаходяться в органічній єдності та створюють цілісний образ «Я». Усвідомлення та адекватна оцінка свого «Я» забезпечує стійкість та стабільність функціонування людини як суб'єкта діяльності, конструктивність та дієвість професійної самосвідомості [1].

В.В. Шахов [2] під час розгляду професійної самосвідомості виходить із трьох його складових: мотиваційно-потребової сфери, самооцінки та професійно значущих якостей. Освітня компонента професійної самосвідомості є ядром професійного особистісного зростання фахівця. По закінченню навчання професійна самосвідомість є ідеальною моделлю ставлення людини до професії

Вітчизняні психологи розглядають структуру професійної самосвідомості як складне динамічне утворення, що включає компоненти усвідомлення: професійних та моральних норм поведінки, себе як суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення та оцінку професійно важливих якостей, соціальних та трудових відносин, власного розвитку в часовому проміжку [3; 5].

Становлення професійної самосвідомості молодого фахівця у період його адаптації до професійної діяльності - це процес, в основі якого лежить зняття протиріччя в системі «людина – професія». Змістом цього процесу є вирішення ситуації труднощів з високим рівнем невизначеності у професійній діяльності за рахунок рефлексивних процесів, які забезпечують актуалізацію структур «Я» під час входження у ситуацію утруднення; вичерпання актуалізованих стереотипів досвіду у шаблонах дія та ситуацій утруднення; дискредитацію стереотипів, шаблонів у контексті виявлених суб'єктом протиріч із подальшою їх практичною реалізацією.

Результатом цього процесу виступають новоутворення:

- у когнітивній сфері професійної самосвідомості – усвідомлення фахівцем ціннісних орієнтацій у рамках професії, мотивів та цілей, предметів, способів, засобів, знань, умінь, навичок щодо досягнення цілей професійної діяльності, входження до рольової структури професійної групи, становлення методів професійної реалізації;

- в афективній сфері – зміна самоствавлення до себе як представника даної професійної групи;

- у поведінковій – задоволеність собою та своєю професійною діяльністю [2].

Професійна самосвідомість є динамічним утворенням, вона проявляється та формується у практичній діяльності. Тому кожен компонент необхідно розглядати з точки зору динамічної (протікання та розгортання процесу) та результативної (прояв та наявність певного продукту).

У когнітивному слід розрізняти: процес самопізнання та результат – систему знання себе, індукованих в «образ Я», знання про себе як фахівця і як особистості.

Емоційно-оцінний характеризується сукупністю таких видів відносин, як ставлення себе як до фахівця і як особистості, ставлення до професії.

Регулятивний характеризується ступенем готовності до професійних дій у щодо об'єкта професійної діяльності.

Моделюючи процес формування професійної самосвідомості Н. Шевченко [5] звертає увагу на наявність різних фаз формування, розвитку та стану професійної самосвідомості. Як показує практика, з позначених різних фаз формування та розвитку професійної самосвідомості, початкова фаза має найважливіше значення. З моменту встановлення відносини «людина – конкретна професія» на емоційно-ціннісному рівні розпочинається процес становлення професійної самосвідомості.

У період професійної освіти формуються операційний, мотиваційний, смисловий компоненти професійної діяльності. У протиріччя з ними набувають емоційної насиченості образ професії та вимоги до професії, які нормативно обмежують особу [1]. Після закінчення навчання професійна самосвідомість є ідеальною моделлю ставлення людини до професії.

Становлення особистості фахівця – складний та багатоступеневий процес, у якому можна виокремити такі стадії:

1 стадія – виникнення та формування професійних намірів під впливом загального розвитку, первісне орієнтування та залучення до різних видам праці загальноосвітній школі. На цьому етапі здійснюється соціально та психологічно обґрунтований вибір професії.

2 стадія – власне професійне навчання, тобто етап цілеспрямованої підготовки до обраної професійної діяльності. В цей період відбувається активне формування адекватних професійній діяльності мотивів.

3 стадія – процес входження у професію. Вона характеризується активним оволодінням професією та знаходженням свого особливого місця в системі виробничого колективу.

4 стадія - це повна реалізація особистості в самостійній професійній діяльності.

Зрозуміло, що на момент закінчення навчання у ЗВО професійна самосвідомість не є повністю сформованою, її формування продовжується і на пізніших стадіях професіоналізації. Однак період професійного навчання є вирішальним у плані формування професійної самосвідомості, оскільки саме в цей період відбуваються кардинальні зміни в мотиваційно-ціннісній сфері особистості, формуються цінності, настанови та всі компоненти самосвідомості, адекватні характерові та змісту професійної діяльності.

Для формування самосвідомості фахівця необхідні спеціальні психолого-педагогічні умови, які допомагають випереджати наявний наразі стан. Базовою умовою формування професійної самосвідомості виступає системно організована та цілеспрямована включеність студентів у практичну діяльність, що пов'язана з вирішенням професійних задач.

Метою нашої статті є опис та аналіз динаміки розвитку структурних компонентів професійної самосвідомості психолога під час навчання у ЗВО.

У дослідженні взяли участь 121 студент спеціальності «психологія» 1-го, 2-го, 3-го та 4-го курсів Інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Як методичний інструментарій дослідження використовувалися: опитувальник термінальних цінностей М. Рокіча, Колірний тест відносин М. Люшера для вивчення емоційного компонента самосвідомості, методика «Хто я» М. Куна та Т. Мак-Партланда для вивчення когнітивної складової професійної самосвідомості, методика Дембо-Рубінштейна для вивчення професійної самооцінки студентів-психологів.

Було виявлено динаміку ціннісних орієнтацій: для студентів 1-го, 2-го та 3-го курсів пріоритетними є цінності навчання та освіти, для студентів 4-го курсу на перше місце виступають цінності сфери професійного життя, на другому місці – цінності навчання та освіти. Можна стверджувати, що цінності у сфері професійного життя до 4-го курсу набувають найбільш вагомої позиції ($p \leq 0.5$).

У сфері настанови на професію спостерігалася наступна динаміка: 79.4% студентів 1 курсу хочуть у майбутньому працювати психологом, на 3 курсі відсоток бажаючих працювати психологом знижується до 32.3%, а до 4 курсу він досягає всього 16.1%. У зв'язку з цим великий інтерес становить вивчення сфер передбачуваної практичної діяльності психологів. В результаті опитування виявили пріоритетні сфери майбутньої діяльності респондентів: 1 курс – психолог у сфері освіти – 28.1%, викладач психології – 17.2%, медичний психолог – 17.2%, бізнес-психолог – 15.6%; 3 курс – юридична психологія – 23.7%; бізнес-психолог – 22.0%; медичний психолог – 15.2%; 4 курс – психолог у сфері освіти – 18,4%, юридична психологія – 18,4%, психологія сімейних відносин – 15,8%, викладач психології – 15,8%. Необхідно відзначити певну стабільність у виборі майбутньої професійної спрямованості практичної діяльності у сфері освіти. Дане явище пов'язане із затребуваністю практичних психологів у освітній сфері. Значні переваги у виборі професійної реалізації у сфері бізнесу. Спостерігається зростання від 1-го до 4-го курсу домагань майбутнього професійного самовизначення у сфері психології сімейних відносин ($p \leq 0.5$).

Для нашого дослідження найбільший інтерес був фактом ідентифікації студентами себе у професійній сфері. Аналіз динаміки професійної самоідентифікації вказує на негативну динаміку ідентифікації студентів себе як майбутнього психолога (1 курс – 46%, 3 курс – 39%, 3 курс – 35%) та позитивну динаміку – як психолога (1 курс – 10%, 3 курс – 19%, 3 курс – 51%).

Результати дослідження показують у першокурсників виражену професійну ідентифікацію, прийняття професії та професійної ролі. Об'єктами професійної ідентифікації для першокурсника є професіонали, які зробили кар'єру, що мають вплив у професійній сфері та мають певний набір якостей (розумний, відкритий іншим, чуйний, уважний, з сильним характером та глибокими знаннями). Але при цьому 55,6% першокурсників наголошують на реальній відсутності об'єктів ідентифікації. Закінчуючи речення «У професійній сфері я дуже хотів би бути схожим», «Авторитетний психолог» та інші, вони давали такі відповіді: «ні на кого», «не знаю», «немає ідеалу».

Ситуація з високим балом професійної ідентичності та відсутністю реального об'єкта ідентифікації свідчить, що першокурсник усвідомлює професію через абстрактні ідеальні конструкти та соціальні стереотипи. Отже, при отриманні більш об'єктивної інформації про особливості професійної діяльності, про професійну роль та вимоги з боку професії самосвідомість

студента може вступити в суперечність. Виходить, що, з одного боку, студент високо оцінює свої професійні здібності, а з іншого боку, він лише починає свій професійний розвиток і тому недостатньо об'єктивно розуміє особливості професії та професійні вимоги. Звідси випливає неадекватність його самооцінки. Коли це стає очевидним для самого студента, можна говорити про виникнення стану кризи професійної ідентичності. Такий стан проявляється у професійній ідентичності студентів другого та частково третього курсів.

Емоційне ставлення першокурсників до професії переважно високо позитивне. Зокрема 82% першокурсників відзначають однозначно позитивне ставлення до психології і жоден не виявив амбівалентного (суперечливого) відношення. У перший період професійного навчання студенти не мають дискомфорту. Більшість студентів всієї вибірки характеризують перший курс як нейтральний, який не викликає негативних емоцій та почуття незадоволення.

На другому курсі у студентів формується більш поглиблене уявлення про професію. Але це можна визначити як кількісне, а не якісне зростання. На цей момент образ професійної діяльності включає безліч різноманітних ознак, але суттєві ознаки тут не відокремлюються ще повною мірою. Хоча рух у цьому напрямку відбувається, і це видно з прикладу зміни у системі критеріїв професіоналізму. У цей період спостерігається стрибок у диференціації та мірі усвідомленості критеріїв професіоналізму. Ступінь усвідомленості критеріїв у студентів 2-го курсу має середній бал 9,5, що у півтора рази більше, ніж у 1-го курсу. Але все ж таки якісно та кількісно критеріальна система істотно не змінюється. У студентів 2-го курсу ми бачимо практично такий самий набір абстрактних критеріїв, як і у студентів 1-го курсу. Тільки визначаючи критерії професіоналізму, студенти тепер використовують психологічні терміни (наприклад, емпатія, інтелект, комунікативні навички). У професійному образі себе для студентів 2-го курсу на перший план виступають такі характеристики, які проявляються в їхній основній діяльності (навчально-професійній). Оскільки працездатність та акуратність визначає ефективність у навчальному процесі, то в цей період навчання дані якості починають домінувати у структурі оцінки себе як фахівця та в образі ідеального психолога.

Істотні зрушення спостерігаються у професійній самооцінці другокурсників. По-перше, на 2-му курсі спостерігаємо зниження емоційного схвалення себе як фахівця. По-друге, відбувається зниження привабливості образу ідеального психолога. Загалом це виявляється у найнижчій професійній самооцінці другокурсників серед усієї вибірки.

Зниження узагальненої професійної самооцінки студентів на 2-му курсі збігається зі зниженням самооцінки таких компонентів професіоналізму, як «професійні практичні навички та вміння» та «професійні здібності та задатки». Це, можливо, пов'язано з тим, що вони мають велику вагу при виробленні підсумкової узагальненої професійної самооцінки студентів. На 2-му курсі середні показники професійної самооцінки розташувалися наступним чином: на першому місці оцінка професійних здібностей та задатків (62,13), далі оцінка професіоналізму в цілому (47,3) та професійних навичок та умінь (46, 7), а оцінка своїх теоретичних знань є значно нижчою (42,7).

Виникає ситуація протиріччя у професійній самосвідомості студентів 2-го курсу. З одного боку, для них характерне нове розуміння вимог професії, нове уявлення про ідеального психолога і, у зв'язку з цим, низька професійна самооцінка, а з іншого – зберігається високий рівень професійних домагань і сильне бажання до професійного зростання.

Причинами кризового стану у професійній самосвідомості, на наш погляд, є:

- 1) завищення загальної та професійної самооцінки після вдалого вступу до ЗВО;
- 2) підвищення ступеня поінформованості про професію після першого року навчання;
- 3) стан все ще низької адаптованості до навчального процесу;
- 4) усвідомлення того, що професійний шлях тільки-но починається і є ще можливість переграти, змінити свій професійний вибір.

Наслідком даної кризи професійної самосвідомості є падіння віри у себе як психолога, зміна емоційного ставлення до професійної діяльності та професійного навчання, зниження показника професійної ідентичності.

Уявлення про професію у студентів третього курсу продовжує поглиблюватися, уточнюватися та диференціюватися. В образі професії з'являються такі ознаки, що характеризують операційно-технічну сторону діяльності психолога.

У системі критеріїв професіоналізму у третьокурсників ми спостерігаємо зміни, порівняно зі студентами 2-го курсу. Істотно зростає ступінь усвідомленості критеріїв. Якщо у студентів 2-го курсу середній бал за інтерв'ю 9,5, то у студентів 3-го курсу – 13,1 бала. Збільшується і рівень науковості критеріїв (наприклад, з'являються такі поняття, як «рефлексія», «задоволеність працею» тощо). Змінилося становище і із застосуванням даних критеріїв у професійній підготовці. 89 % студентів 3-го курсу дали позитивну відповідь на запитання «Чи впливає усвідомлення виділених Вами критеріїв на Вашу навчально-професійну діяльність та поведінку?»

Для студентів 3-го курсу характерною є неузгодженість в уявленнях про себе як психолога і про ідеального психолога. В оцінці себе вони відзначають, перш за все, якості «внутрішнього контролю»

(871), доброзичливість (801), комунікабельність (735), терплячість (738), емпатія (653). В еталоні ідеального психолога на перший план виступають такі чинники, як «компетентність»; «працездатність», «спостережливість». При цьому важливо зафіксувати такий момент: вперше в образі ідеального психолога починає домінувати фактор «компетентність» (у студентів 1 та 2 курсів він мав в ієрархії факторів ранг значно нижчий).

Порівняно зі студентами 2-го курсу, трьохкурсники дають вищу оцінку свого рівня професіоналізму. Але все ж таки за деякими шкалами професійної самооцінки зберігається тенденція до заниження самооцінки, а підвищення інтегральної професійної самооцінки відбувається за рахунок високої оцінки своїх задатків. Так, професійні здібності та задатки вони оцінили в середньому на 68,43%, а самооцінки за трьома іншими професійними шкалами (методика Дембо-Рубінштейн) дещо нижчі. Загалом, на думку студентів 3-го курсу, вони пройшли вже половину шляху свого професійного розвитку та мають 50% професійної компетентності.

У професійному образі у студентів 4-го курсу спостерігаються суттєві особливості. Для них характерним є нове розуміння своїх комунікативних здібностей у співвідношенні з професією. Тобто товариськість, доброзичливе ставлення до оточуючих розглядається не як відокремлена особистісна якість (що ми бачимо у студентів 1-го курсу), а у взаємозв'язку з практичною діяльністю (якості комунікабельності та компетентності становлять один фактор).

У той же час суттєвий збіг перших факторів у професійному образі себе та образі ідеалу говорить про високу професійну самооцінку студентів 4-го курсу.

За результатами методик на діагностику професійної самооцінки ми бачимо, що студенти 4-го курсу загалом оцінюють свої професійні можливості високо, але реальні професійні досягнення низько. У порівнянні з іншими курсами, тут спостерігаємо найвищий показник рівня професійної самооцінки. Причому ієрархія професійної самооцінки така: збігаються самооцінки професійних здібностей та задатків та теоретичної підготовки (69,1). Нижче проявляється показник загального професіоналізму (63,75), що є наслідком низької оцінки професійних навичок та умінь (60,85).

Але висока професійна самооцінка студентів 4-го курсу поєднується із низьким показником професійної самореалізації. Тобто, четвертокурсники усвідомлюють, що реально мають набагато менший професійний рівень, ніж могли б. Ця ситуація у професійній самосвідомості для багатьох студентів 4-го курсу переростає у стан зниження навчальної активності та прагнення до професійного розвитку. На наш погляд, це є наслідком більш реалістичної оцінки свого потенціалу і глибшого розуміння складності професійної діяльності психолога-практика. Такий висновок підтверджується підвищенням реалістичності рівня професійних домагань.

Для студентів 4-го курсу характерні найвищі показники професійної ідентичності. Тут ми можемо спостерігати найбільш сприятливу ситуацію, порівняно з іншими стадіями професійного навчання. Такий стан спричиняється:

- 1) більш високим рівнем інформованості студентів про професію;
- 2) станом високої адаптованості до навчального процесу;
- 3) усвідомленням того, що шлях професійного навчання йде до завершення, а отже, це спричиняє до більшого схвалення професії. Вже пізно сумніватися, «чи я сам професію вибрав». Тепер свідомість шукає підтвердження правильності професійного вибору (і знаходить ці аргументи);
- 4) більш глибоко усвідомлюються та позитивно оцінюються професійні можливості (знання, вміння, навички) та ресурси;
- 5) усвідомлюється та приймається соціальний статус представника певної професійної групи;
- 6) ще є час для вибору місця роботи після вишу і немає «тягаря» проблем, пов'язаних із вирішенням питання про найближче професійне майбутнє.

Таким чином, у процесі навчання у ЗВО ідентифікація студентів себе як людини, яка належить до професійної групи психологів, зазнає значних змін. Дедалі більше досліджуваних визначало себе як психолога, ідентифікувало себе з професією психолога. Отже, у процесі навчання у виші відбувається розвиток усвідомлення себе студентом як фахівця.

За результатами якісного аналізу, проведеного за допомогою розрахунку t-критерія Стюдента і f-критерія Фішера, можна судити про те, що розвиток усіх досліджуваних компонентів професійної самосвідомості є інтенсивним ($p \leq 0.5$). При цьому найбільш гнучкими і схильними до змін виявляються такі змістовні компоненти професійної самосвідомості, як самоідентифікація, самооцінка і настанова на професію.

Таким чином, отримані результати дозволили виявити динаміку самоідентифікації, самооцінки та настанови на професію як структурних компонентів професійної самосвідомості психолога під час навчання у ЗВО. Ми вважаємо, що зміст професійної самосвідомості не вичерпується вивченими нами характеристиками (ціннісними орієнтаціями, настановою на професію, професійною самосвідомістю, самооцінкою себе як фахівця та професійною самоідентифікацією), проте ці характеристики, на нашу думку, є ключовими для розуміння процесу формування особистості фахівця.

Література

1. Галузяк В.М., Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія. Вінниця: «Нілан», 2015. 256 с
2. Шахов В.І., Шахов В.В. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів як умова формування їх готовності до професійної діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 55. Вінниця: «Нілан», 2018. С.141-147.
3. Шахов В. І., Шахов В. В. Професійна ідентичність психолога як складова його професійної самосвідомості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 53. Вінниця: «Нілан», 2018. С.238-244.
4. Шахов В. В. Особливості становлення професійної самосвідомості в студентському віці. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 51. Вінниця: «Нілан», 2017. С.134–139.
5. Шевченко Н. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 296 с.

References

1. Haluziak V.M., Dobrovolska K.V. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv vyshcheykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia. [Development of professional self-awareness of students of higher educational institutions: monograph]. Vinnytsia: «Nilan», 2015. 256 s
2. Shakhov V.I., Shakhov V.V. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti maibutnykh psykholohiv yak umova formuvannia yikh hotovnosti do profesiinoi diialnosti. [The development of professional self-awareness of future psychologists as a condition for the formation of their readiness for professional activity]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. Vypusk 55. Vinnytsia: «Nilan», 2018. S.141-147.
3. Shakhov V. I., Shakhov V. V. Profesiina identychnist psykholoha yak skladova yoho profesiinoi samosvidomosti. [The professional identity of a psychologist as a component of his professional self-awareness]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. Vypusk 53. Vinnytsia: «Nilan», 2018. S.238-244.
4. Shakhov V. V. Osoblyvosti stanovlennia profesiinoi samosvidomosti v studentskomu vitsi. [Peculiarities of the formation of professional self-awareness in student age]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. Vypusk 51. Vinnytsia: «Nilan», 2017. –S.134–139.
5. Shevchenko N. Formuvannia profesiinoi svidomosti praktychnykh psykholohiv u systemi vyshchoi osvity : dys. ... dokt. psykhol. nauk: 19.00.07. [Formation of professional consciousness of practical psychologists in the system of higher education: dissertation. ... Dr. psychol. Sciences: 19.00.07]. Kyiv, 2006. 296 s.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 73 • 2023 р.

Підписано до друку 26 квітня 2023 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 14,2
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.