

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРЕМЕНЕЦЬКА ОБЛАСНА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ISSN 2410-2075 (print)

НАУКОВИЙ ВІСНИК
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ІМ. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Наукове видання

SCIENTIFIC BULLETIN
OF KREMENETS TARAS SHEVCHENKO REGIONAL
ACADEMY OF HUMANITIES AND PEDAGOGY

Scientific publication

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 14, 2022

Issue 14, 2022

Збірник наукових праць,
заснований у 2013 році
(виходить два рази на рік)



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

УДК 37

№34 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.
Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 14. 208 с.
Свідоцтво Державної реєстраційної служби України КВ № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Редакційна колегія

Бенера В. Є. (*головний редактор*), доктор педагогічних наук, професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка

Курач М. С. (*заступник головного редактора*), доктор педагогічних наук, професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка

Банах В. В., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Дем'яненко Н. М., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет

Гніздилова О. А., доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Казакова Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Калитка С. В., кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кузава І. Б., доктор педагогічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кучер Т. В., кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Нишак І. Д., доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Онищук І. А., доктор педагогічних наук, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка

Онопrienko О. В., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Потапчук Т. В., доктор педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Рарот Галина, доктор габілітований, професор, Люблінський технічний університет, Польща

Сейко Н. А., доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Тарасенко Р. О., доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Титова Н. М., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Цідло І. М., доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Шапран О. І., доктор педагогічних наук, професор, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Шеремет М. К., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Editorial board

Benera V. Ye. (*Chief Editor*), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Kurach M. S. (*Deputy Chief Editor*), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Banakh V. I., PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Demianenko N. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University

Dychkivska I. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rivne State University of the Humanities

Hnizdilova O. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Kazakova N. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Kalytko S. V., PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University

Kuzava I. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University

Kucher T. V., PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Nyshchak I. D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Onyshchuk I. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Onoprienko O. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate, Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine

Potapchuk T. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Rarot Halyna, Doctor habil., Professor, Lublin University of Technology, Poland

Seiko N. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University

Tarasenko R. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Tytova N. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University

Tsidylo I. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Shapran O. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

Sheremet M. K., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Pedagogical Dragomanov University

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 8 від 10.02.2022 р.).

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем вищої школи, історії розвитку педагогічної теорії та освітньої практики, теорії та практики навчання і виховання, вищої освіти за рубежом, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, викладачів, вихователів, учителів та студентів закладів вищої освіти.

Веб-сайт наукового видання: <http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy>

Наукове видання розміщено на WEB-сторінці видання у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Адреса редакції: Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, вул. Лїцейна 1, Кременець, Тернопільська область, 47003.

Електронна скринька: naukovyi_visnyk@journals.kogpa.te.ua

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Антіпова Н. П.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....7

Гоголь Т. В.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....18

Дух О. І., Цицюра Н. І., Галаган О. К.

РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ-ЕКОЛОГІВ НА ЗАСАДАХ ФІЛОСОФІЇ «ZERO WASTE».....28

Клеопа І. А.

ЗАСТОСУВАННЯ ІГС GEOGEBRA ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ
СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....40

Orshanskyi L. V., Nyshchak I. D.

RESEARCH OF THE SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS
OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS
OF HUMANISTIC ORIENTATION EDUCATIONAL INDUSTRY.....49

Улич А. І.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....57

Хомяк М. Я., Яцюк С. М.

КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ
ТА МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ66

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Бенера В. Є.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ
У КОНТЕКСТІ РЕФОРМАЦІЙ: 1905–1916 pp.....74

Дем'яненко Н. М.

ПАРАДИГМАЛЬНІ НАПРЯМИ МОДЕЛЮВАННЯ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ
ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХІ ст.89

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Дубровський Р. О., Комінярська І. М.

МАРКЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....99

Ніколаєску І. О., Шинкарьова В. С.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....109

Новак Т. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ НАСЕЛЕННЯ
В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....117

Онищук І. А. ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	127
Попова К. В. «ЗАГУБЛЕНІ»: КРИМ ТА КРИМСЬКІ ТАТАРИ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ.....	135
Ратинська І. В. ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	145
Соловей Ю. О. ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	154
Фіголь Н. А. ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ОДНА ІЗ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	164
Швець О. В. ЕМПІРИЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВПЕВНЕНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	171
Яремович М. А. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ.....	181

ОСВІТА ЗА КОРДОНОМ

Толипов У. К. ПРОФЕСІОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГА.....	192
--	-----

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Ломакович А. М. ВЕКТОР НАУКОВОГО ДИСКУРСУ: ВІД ІННОВАЦІЙ – ДО НООІННОВАЦІЙ.....	198
---	-----

CONTENTS

CURRENT PROBLEMS OF THE HIGHER SCHOOL

Antipova Nataliia

MONITORING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION
AS A PRIORITY FOR EFFECTIVE EDUCATION IN UKRAINE..... 7

Hohol Tetiana

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION
OF LOGISTIC COMPETENCE FUTURE SPECIALISTS
IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT..... 18

Dukh Olha, Tsytsiura Nelia, Galagan Oksana

DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS-ECOLOGISTS' ENVIRONMENTAL
COMPETENCE ON THE BASIS OF 'ZERO WASTE' PHILOSOPHY..... 28

Klieopa Iryna

APPLICATION OF IGS GEOGEBRA IN THE STUDY OF HIGHER MATHEMATICS
BY STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION..... 40

Orshanskyi Leonid, Nyshchak Ivan

RESEARCH OF THE SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS
OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS
OF HUMANISTIC ORIENTATION EDUCATIONAL INDUSTRY..... 49

Ulych Andrii

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION
OF GRAPHIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
OF LABOR EDUCATION BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES..... 57

Khomyak Maria, Yatsyuk Svitlana

COMPUTER ORIENTED TRAININGS FOR THEORY
OF PROBABILITY AND MATHEMATICAL STATISTICS
FOR FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE..... 66

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Benera Valentyna

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENT WORK
OF HIGHER SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT
OF THE REFORMATIONS: 1905–1916..... 74

Demyanenko Natalia

PARADIGMATIC MEASUREMENT OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT
IN UKRAINE (XIX – BEGINNING OF XXI CENTURIES)..... 89

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING AND EDUCATION

Dubrovskyi Roman, Kominyarska Iryna

MARKERS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS
OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE..... 99

Nikolaesku Inna, Shynkarova Valeriia

FORMATION OF DIGITAL LITERACY
OF CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AGE..... 109

Novak Tatiana PECULIARITIES OF FORMING MEDIA LITERACY OF POPULATION IN MODERN INFORMATION SOCIETY.....	117
Onyshchuk Iryna APPROACH TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL AND PERSONAL OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	127
Popova Kateryna “LOST”: CRIMEA AND CRIMEAN TATARS IN THE CONTENT OF SCHOOL HISTORY EDUCATION.....	135
Ratynska Inna EDUCATION OF MORAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.....	145
Solovei Yuliia USE OF HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	154
Fihol Nataliia INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS AS ONE OF THE KEY COMPETENCIES IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	164
Shvets Oksana EMPIRICAL DETERMINATION OF THE LEVEL OF SOCIAL SECURITY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....	171
Yaremovych Mariia THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMING CIVIL SOLIDARITY IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS).....	181

EDUCATION ABROAD

Tolipov Utkir PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCES OF THE TEACHER.....	192
---	------------

WE DISCUSS THE PROBLEM

Lomakovych Athanasius VECTOR OF SCIENTIFIC DISCOURSE: FROM INNOVATION TO NOOOINNOVATION.....	198
--	------------

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ



УДК 37.09.378

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.1>

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

АНТИПОВА НАТАЛІЯ ПАВЛІВНА

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії та методики професійної підготовки
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
nataliaantipova17@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8014-4781

У статті досліджено поняття моніторингу, його роль в освітньому процесі та ознаки, що його характеризують. Моніторинг є одним із найважливіших засобів, завдяки якому змінюється інформаційний простір, оскільки підвищується оперативність, об'єктивність і доступність інформації. Визначена мета моніторингу – оперативно виявляти всі зміни, що відбуваються в сфері освіти. Проаналізовано поняття та сутність якості освіти, зазначені її головні складові. Перелічено функції освітнього моніторингу на університетському рівні. Вказані закономірності, на основі яких відбувається управління якістю освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Окреслено завдання внутрішнього контролю державних закладів вищої освіти та проаналізована роль внутрішнього контролю в системі управління цих закладів. Перелічені завдання Державної служби якості освіти. Досліджено напрямки підвищення якості освіти в Україні.

Ключові слова: заклад вищої освіти, моніторинг, внутрішній контроль, внутрішній аудит, рейтинг, тестовий контроль.

Постановка проблеми. У ХХІ столітті, в епоху глобалізації та цифровізації усіх сфер життя, освіта висувається в ряд ключових чинників, що визначають економічний та інтелектуальний потенціал країни, рівень добробуту нації та соціальні перспективи кожної людини. У цих умовах центральною проблемою є підвищення її якості. Саме якісна освіта є запорукою прогресивного розвитку та конкурентоспроможності будь-якої країни на світовому ринку праці. При цьому результатом підготовки фахівців є компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Внутрішня система забезпечення якості підготовки фахівців передбачає систематичне проведення моніторингу, який розглядається

сучасними вченими як найважливіша ланка в управлінському циклі. Разом із тим, успішність діяльності закладу вищої освіти (далі – ЗВО) допомагає визначити, наскільки налагоджена в ньому система моніторингу управління освітнім процесом.

Досвід впровадження моніторингу у діяльність ЗВО дозволяє стверджувати, що він є необхідним елементом забезпечення якості освіти в умовах сьогодення, тому названа тема є вкрай важливою і потребує дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі моніторингу якості вищої освіти присвячено праці багатьох дослідників, серед яких: А. Василюк, С. Гринюк, Е. Гуцало, І. Козубовська, І. Онопрієнко, Л. Сігаєва, Г. Чирва тощо.

Мета статті – проаналізувати моніторинг якості вищої освіти як пріоритетного завдання забезпечення ефективної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Підвищення ефективності освітнього процесу в

ЗВО є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення.

Під моніторингом розуміють засіб дослідження реальності в різних науках і засіб забезпечення управління різними видами діяльності.

Сам термін «моніторинг», що в перекладі означає – контроль, нагляд, спостереження, – виник у кінці ХХ ст. і застосовувався для позначення цілеспрямованих спостережень за елементами навколишнього природного середовища в просторі і часі. Моніторинг – це постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам [7, с. 75].

Моніторинг використовується в різних сферах суспільної діяльності та належить до різних галузей наукового знання.

Моніторинг в освіті – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх мовою педагогіки, психології та управління.

Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він слугує головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням [11, с. 216].

Ученими виявлені певні ознаки, які характеризують моніторинг:

- проводиться впродовж тривалого періоду часу;
- вимагає отримання значної кількості інформації;
- вимагає ретельного відстеження ситуації та здійснюється у формі постійної або періодичної перевірки з подальшим документуванням отриманих даних;
- використання стандартів або норми як орієнтирів для об'єктивної оцінки ситуації у визначенні відхилень;
- використання діагностично-контролюючого інструментарію для визначення відповідності встановленим стандартам;
- результат моніторингу зазвичай передбачає доповідь (звіт) про ситуацію;
- оцінка ситуації, що дає основу для подальшої діяльності [7, с. 75].

Суб'єктами моніторингу є всі учасники освітнього процесу. Ступінь їх участі різна, але всі вони (і викладачі, і студенти, і батьки, і громадськість) отримують інформацію та аналізують її. Наприклад, соціум отримує відомості про ЗВО. На підставі цієї інформації формується громадська думка. Вивчивши її, студент обирає цей заклад.

У свою чергу, кожен суб'єкт освіти виступає в якості об'єкта для структур більш складного рівня.

Об'єктами моніторингу є освітній процес і його результати, особистісні характеристики всіх учасників освітнього процесу, їхні потреби і відношення до ЗВО.

На рівні освітньої програми об'єктами моніторингу можуть бути:

- процес освоєння програми, предмета;
- інтеграційні процеси в навчанні;
- процес оновлення, вдосконалення, змісту, методик, технологій навчання, засобів контролю засвоєння навчального матеріалу;
- якість освітнього процесу тощо.

Моніторинг є одним із найважливіших засобів, завдяки якому змінюється інформаційний простір, оскільки підвищується оперативність, об'єктивність і доступність інформації. Тому мета моніторингу – оперативно виявляти всі зміни, що відбуваються в сфері освіти [3, с. 156–157].

Комплексний моніторинг освітнього процесу структур освіти включає:

- моніторинг задоволеності випускників якістю освіти;
- моніторинг задоволеності споживачів і замовників;
- моніторинг задоволеності викладачів роботою над реалізацією програм освіти;
- моніторинг якості професорсько-викладацького складу.

До складу комплексного моніторингу входить дослідження мотивації слухачів і соціальних очікувань замовників при підвищенні кваліфікації, професійній перепідготовці, отриманні другої вищої та додаткової освіти, а також оцінка системи менеджменту якості за критеріями внутрішньої системи забезпечення якості підготовки фахівців.

Крім даних моніторингових досліджень, оцінка якості підготовки на освітньому маршруті будується на самостійному всеосяжному і регулярному аналізі діяльності (у комплексі показників за зовнішніми та внутрішніми параметрами) [3, с. 158–159].

Для узагальнення сучасних підходів до оцінки якості роботи сучасного ЗВО необхідно визначити сутність поняття «якість», що має філософські, економічні, історико-культурні виміри, адже немає такої сфери, якої б воно не стосувалося.

Філософи визначають якість однією з фундаментальних категорій, яка, з одного боку, розглядається як ознака будь-яких речей, об'єктів, фактів, що забезпечує їх неповторність; здатність усього існуючого виокремлювати себе з навколишнього світу, пояснювати факт існування, буття.

Останнім часом поняття якості набуло уточнення в аспекті економічної, управлінської діяльності, стосовно оцінки якості особистісного та суспільного життя.

У педагогічну теорію і практику ввійшла категорія «якість освіти». Вчені розмежовують поняття «якість освіти», аналізуючи його як процес і як результат. З позицій процесу, «якість освіти» розглядається як такий стан та його здібність, що задовольняють потреби людини, а також відповідають інтересам суспільства та держави.

«Якість освіти» як результат діяльності закладу освіти вказує на відповідність рівня підготовки студентів вимогам чинних освітніх програм. Якість освіти – це така сукупність властивостей, що обумовлює його здатність виконувати висунуті суспільством завдання щодо формування та розвитку особистості в аспектах її навченості та вихованості [11, с. 215].

Основними завданнями моніторингу якості освіти професійної підготовки є:

- розроблення комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан процесу підготовки, про якісні і кількісні зміни в ньому;
- систематизація інформації про стані розвиток освітнього процесу зі спеціальності (напряму підготовки);

– забезпечення постійного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються в контексті формування обраної групи майбутніх фахівців;

– інформаційне забезпечення аналізу та прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення відповідних управлінських рішень [12, с. 119].

Дослідники С. Шишов та В. Кальний дають таке визначення: «Якість освіти – це соціальна категорія, що виявляє стан та результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням у формуванні та розвитку побутових і професійних компетенцій особистості». На думку А. Субетто, «якість результату освіти – це якість особистості, що фіксується через категорії культури особистості, соціально-громадянську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей та мотивованість... Якість процесу освіти є сукупністю якостей освітнього процесу, організованого в тій чи іншій освітній системі, що зумовлюють пристосування до реалізації основної мети з формування особистості». Науковець В. Полянський визначає якість освіти через її здатність задовольняти соціальні потреби у формуванні та розвитку особистості в аспекті її навченості, вихованості, відбиття соціальних, психічних, фізичних якостей. На думку Б. Дьяченка, про «якість освіти» як результат освітнього процесу свідчить сформованість у людини національних і загальнолюдських цінностей, демократичних переконань, повага до громадянських прав і свобод, традицій та культури інших народів, спроможність орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, турбота про збереження свого здоров'я, підготовленість до життя у світі, що постійно змінюється. Згідно з положеннями теорії соціального управління, багатогранне поняття «якість освіти» містить: якість результатів освітнього процесу, рівень навчальних досягнень студентів; рівень підготовки та компетентності педагогічних працівників, рівень освітнього середовища (освітніх, фінансових і матеріальних умов навчання), рівень організації методичної служби, рівень компетентності управління тощо [11, с. 218–219].

Загальні положення Закону України «Про освіту» (2017 р.) визначають якість освіти як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг; якість освітньої діяльності як рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг [1].

Законом України «Про освіту» окреслено одну із основних ролей ліцензування освітньої діяльності та акредитації освітніх програм. Так, передбачено, що ліцензування освітньої діяльності та акредитації освітніх програм є одними із основних інструментів, процедур та заходів забезпечення і підвищення якості освіти. Саме такі євроінтеграційні положення Закону України «Про освіту» та політика впровадження європейських стандартів та міжнародного досвіду у сфері вищої освіти дозволяють забезпечити якість вищої освіти на найвищому рівні. Окрім двох основних нормативних документів у сфері освіти, окремі норми, що окреслюють процедури забезпечення якості вищої освіти подані у Законі України «Про доступ до публічної інформації» від 13.01.2011 р., Законі України «Про захист персональних даних» від 01.06.2010 р., Законі України «Про ліцензування видів господарської діяльності» від 02.03.2015 р. [13].

Основними складовими якості вищої освіти є:

- якість підготовки здобувачів ЗВО (якість результату вищої освіти);
- якість державних освітніх стандартів, якість нормативної бази, якість освітніх програм, що визначають якість цілепокладання в системі державної політики в галузі вищої освіти України;
- якість навчально-методичної, лабораторної, матеріально-технічної бази вищої освіти;
- якість освітніх технологій;
- якість професорсько-викладацького та науково-дослідницького персоналу;
- якість змісту освіти (якість циклу природничо-наукових дисциплін, якість циклу

гуманітарно-соціально-економічних дисциплін, якість циклу загально-професійних дисциплін, якість циклу спеціальних дисциплін);

– якість виховання;

– якість керівництва [4, с. 43].

Вітчизняний науковець І. Шимків наголошує на тісному зв'язку таких понять як «педагогічний моніторинг» і «педагогічна діагностика». Діагностування дає можливість виявити можливі шляхи та способи досягнення результатів навчання. Діагностика охоплює контроль, перевірку, оцінювання, вивчення передумов, умов і результатів освітнього процесу на основі збору, систематизації, аналізу й інтерпретації необхідної інформації. Вона здійснюється з метою оптимізації, поетапного планування або обґрунтування значення відповідних результатів для суспільства, прогнозування подальшого розвитку подій з метою уникнення можливих відхилень, створення сприятливих умов для покращення якості навчання. Діагностика тільки тоді має право вважатися моніторингом, якщо вона здійснюється регулярно, системно, за допомогою чітко розроблених критеріїв, показників, засобів оцінки, і якщо на основі її результатів прогнозується подальший розвиток і розробляються конкретні заходи з метою корекції та управління освітнім процесом [7, с. 75].

Практична реалізація завдань моніторингу ЗВО здійснюється на трьох рівнях – кафедральному, факультетському, університетському. Освітній моніторинг на університетському рівні виконує низку функцій. До них відносимо:

- інформаційну функцію, яка дає можливість з'ясувати результативність освітнього процесу, отримати відомості про стан об'єкта, забезпечити зворотний зв'язок;
- пошуково-дослідницьку функцію, яка передбачає участь у моніторингу різних суб'єктів освітнього процесу; означена функція сприяє підвищенню професійної культури, аналізу педагогічної управлінської діяльності;
- формувальну функцію, яка дозволяє ефективно здійснювати процес форму-

вання особистості. Беручи до уваги результати моніторингового оцінювання, відповідно добираються методи й прийоми індивідуального впливу, завдяки чому проблемні аспекти у формуванні особистості студента постійно перебувають у полі зору педагогів;

– коригувальну функцію, яка тісно пов'язана з формувальною функцією. Спрямованість моніторингу на особливості поточних процесів передбачає виявлення і фіксацію несподіваних результатів реалізації освітньої діяльності. Означена функція допоможе усунути негативні аспекти у професійному зростанні педагога;

– системо-утворювальну функцію, завданням якої є стеження за станом розвитку освітнього процесу з метою оптимального вибору цілей і навчальних завдань, а також засобів і методів їх виконання;

– прогностичну функцію, яка не лише фіксує поточний стан освітнього процесу на заданому часовому проміжку, але й сприяє прогнозуванню подальших тенденцій його розвитку і внесенню відповідних коректувань, що створюють умови для удосконалення [4, с. 44].

У практиці сучасних освітніх закладів широко застосовується для моніторингу якості професійної підготовки тестовий контроль і рейтинг. Це об'єктивні, прозорі й науково обґрунтовані методи кількісного представлення результатів діагностування. Результати сформованості фахових компетенцій відповідно до галузевих стандартів вищої освіти є одним із ключових моментів оцінки якості професійної підготовки. При цьому передбачається вдосконалення освітніх технологій на основі постійної взаємодії викладача зі студентом. Показниками якості виступають очікувані й вимірювані конкретні результати й досягнення студентів, які визначають, якими компетентностями володіє майбутній фахівець і які професійні функції та обов'язки він може виконувати після виконання освітньої програми. Серед критеріїв визначення якості професійної підготовки майбутніх фахівців називають здебільшого:

– постановку завдань роботи зі студентами в певних умовах;

– вибір змісту і методів впливу на них; витрачений час і зусилля викладача;

– зміну рівнів сформованості компонентів фахової компетентності майбутніх фахівців.

В основі вибору цих критеріїв – педагогічна діагностика [12, с. 119–120].

Тестування як методичний засіб отримало визнання в нашій країні і стало загальноприйнятою формою як вхідного, поточного, проміжного, так і підсумкового видів контролю. Тестування розглядається як метод вимірювання певних властивостей особистості, спосіб визначення рівня знань і умінь студентів за допомогою спеціальних валідних тестових завдань [5, с. 4].

Педагогічну діагностику показників проводять зазвичай засобами педагогічного контролю, який складається з:

– перевірки – виявлення рівня сформованості складників компетентності;

– оцінки – вимірювання та умовного відображення цього рівня у формі кількісної або якісної оцінки;

– обліку фіксування результатів у вигляді зведених таблиць.

Незаперечні переваги в організації цього процесу має комп'ютерне тестування якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Нарощення якості – це те, що може посилити довіру до університету в суспільстві, за умови, що механізми оцінки якості не девальвуються чиновницькою монополією та волонтаризмом, а здійснюються в інтересах різних стейкхолдерів і особливо самих ЗВО [14].

До основних емпіричних і теоретичних методів освітнього моніторингу відносяться спостереження, опитування, інтерв'ю, анкетування, бесіда, природний і діагностичний експерименти, тестування, моделювання.

Управління якістю освітнього процесу в ЗВО має реалізовуватися з урахуванням таких закономірностей: загальних (єдність внутрішньої системи управління; поєднання централізації і децентралізації в управлінні; вплив функцій управління на результат) і специфічних (залежність ефективності управлінського впливу від інтенсивності зворотних зв'язків між суб'єктами освітнього процесу; залежність ефективності освітнього процесу в ЗВО як від

якості викладання, так і від якості навчальної діяльності студентів; залежність якості освітнього процесу від потреб зацікавлених сторін і умов, створених у ЗВО для управління якістю освітнього процесу), а також принципів: цілісності (підпорядкованість керуючих впливів спільній меті управління якістю освітнього процесу в ЗВО); циклічності (повторюваність етапів управління якістю освітнього процесу в ЗВО в кожному новому циклі) і безперервності (функціональна старанність і структурна організованість управління якістю освітнього процесу в ЗВО) [3, с. 154–155].

Інваріантними етапами циклу управління якістю освітнього процесу в ЗВО є цілепокладання, контроль якості освітнього процесу, прийняття управлінських рішень. На кожному етапі діяльність суб'єктів управління щодо досягненню запланованого результату здійснюється за рахунок реалізації функцій управління якістю освітнього процесу в ЗВО: на етапі визначення мети реалізується планово-прогностична, мотиваційно-цільова та організаційно-виконавська функції; на етапі контролю якості освітнього процесу – контрольно-діагностична та інформаційно-аналітична функції; на етапі прийняття управлінських рішень – регулятивно-корекційна функція [3, с. 155].

В умовах концептуальної зміни парадигми освіти, орієнтації державної політики в освітній галузі на підвищення доступності якісної освіти, що відповідає вимогам інноваційного розвитку економіки, сучасним потребам суспільства і кожного громадянина, особливої уваги потребує формування механізмів оцінки якості та затребуваності освітніх послуг споживачами.

Нині в розвитку системи освіти відбуваються значні зміни. На законодавчому рівні запропоновано нововведення, які мають змістити акценти в освіті на контроль за її якістю з наданням прозорості й об'єктивності. Таке реформування відбувається в межах Болонського процесу.

Аудит системи менеджменту якості освіти (системний аудит) є складником освітнього аудиту, який передбачає систематичну й аргументовану діяльність з виміру якості умов,

процесів перетворення (розвитку) умов та результатів спільної освітньої діяльності суб'єктів системи освіти з метою оцінки міри їх відповідності атестаційним і акредитаційним вимогам, вимогам освітніх стандартів і (або) вмісту освітніх програм. Це різновид експертизи, що здійснюється в межах бюджетної або підприємницької діяльності групою експертів (аудиторів), що є аналітичним дослідженням причин актуальних проблем, які знижують якість освіти. За його результатом замовник отримує мотивований висновок (експертний висновок), який використовується для вирішення виявлених проблем шляхом корекції умов [9, с. 167–168].

Часто внутрішній аудит ототожнюють із внутрішнім контролем, але внутрішній аудит є однією з форм здійснення внутрішнього контролю. Внутрішній контроль – це комплекс дій, правил та заходів, запроваджених керівництвом суб'єкта господарювання, що постійно застосовуються в діяльності організації для забезпечення впевненості в досягненні ним таких загальних цілей:

- результативності діяльності, економності та ефективності використання ресурсів;
- відповідності чинним законам, іншим нормативно-правовим і регулюючим актам, – політиці та процедурам;
- незалежності та надійності інформації, рахунків та даних;
- захисту активів від утрат, зокрема тих, які виникли через зловживання, неврегульованість чи корупцію.

Основними завданнями внутрішнього контролю державних ЗВО є контроль за економним та цільовим використанням фінансових ресурсів, збереженням активів, попередження фактів безгосподарності та марнотратства [10, с. 542–543].

Метою аудиту освітніх закладів є надання практичних рекомендацій педагогам і керівникам освітньої організації щодо рішення виявлених проблем, які стримують підвищення якості спільної освітньої діяльності суб'єктів системи освіти або досягнення стабільно високих показників якості освіти. Запровадження аудиту має певні переваги для ЗВО. Університет може отримати незалежну оцінку якості освітніх

програм і підготовки фахівців та рекомендації щодо вдосконалення освітніх програм. У сучасних умовах дуже важливо публічно заявити про високий рівень якості підготовки фахівців, а отже, підвищити конкурентоспроможність на ринку праці, завоювати і зміцнити свої позиції на міжнародному ринку освітніх послуг та забезпечити працевлаштування випускників. Під час вибору моделі оцінювання варто керуватися метою і критеріями оцінки. Процедура оцінювання передбачає можливість як зовнішнього контролю, так і самооцінки діяльності освітнього закладу. Одним зі способів самооцінки, що гарантує об'єктивний аналіз і експертизу різних напрямів діяльності ЗВО, є внутрішній аудит. Згідно з п. 9.2. ДСТУ ISO 9001–2015, «організація повинна проводити внутрішні аудити (перевірки) через заплановані інтервали часу для встановлення того, що система менеджменту якості: відповідає запланованим заходам, вимогам цього стандарту і вимогам до системи управління якістю, установленим організацією» [6].

У Розділі 5 «Про забезпечення якості вищої освіти» Закону України «Про вищу освіту» передбачено здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм, щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників ЗВО та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному вебсайті ЗВО, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб [1].

Зараз в Україні рішенням уряду створена Державна служба якості освіти. Нова структура відповідає за дотримання якості освіти й освітніх стандартів. Було також ліквідовано Державну інспекцію навчальних закладів. Держслужба створена на базі Держінспекції, але має більш широкий перелік повноважень.

Служба відповідно до покладених завдань: – узагальнює практику застосування законодавства з питань, що належать до її компетенції, розробляє пропозиції щодо вдосконалення законодавчих актів, актів Президента України, Кабінету Міністрів України, нормативно-правових актів міністерств та в установленому порядку подає їх на розгляд Міністра освіти і науки;

- проводить інституційний аудит закладів освіти;
- надає рекомендації закладам освіти (крім ЗВО) щодо організації та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
- за результатами експертизи затверджує освітні програми дошкільної та загальної середньої освіти (крім типових і тих, що розроблені на основі типових);
- проводить моніторинг якості освітньої діяльності та якості освіти у порядку, визначеному законодавством;
- акредитує громадські фахові об'єднання та інших юридичних осіб, що здійснюють незалежне оцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів освіти (крім ЗВО), веде їх реєстр;
- здійснює у межах повноважень, передбачених законом, державний нагляд (контроль) за діяльністю закладів освіти щодо дотримання ними вимог законодавства про освіту та видає обов'язкові до виконання ними розпорядження щодо усунення виявлених порушень у визначені строки;
- здійснює за дорученням МОН України контроль за дотриманням вимог щодо організації зовнішнього незалежного оцінювання тощо [2].

Внутрішній аудит є одним із інструментів менеджменту для моніторингу та перевірки результативності впровадження і функціонування системи менеджменту. Так, запровадивши систему менеджменту, керівництво університету постійно відстежує інформацію про її функціонування та результативність. Результати внутрішніх аудитів надають таку інформацію для аналізу з боку керівництва університету, що дозволяє розробити коригувальні дії і виявити можливості поліпшення як окремих процесів, так і системи загалом [9, с. 169].

У державних ЗВО внутрішній контроль сприятиме ефективному та раціональному формуванню та використанню фінансових ресурсів, оперативному реагуванню на виникнення або загрозу виникнення фактів незаконного, неефективного та нерезультативного їх використання, а також удосконаленню

системи управління та прозорості прийняття управлінських рішень.

Внутрішній контроль у системі фінансового менеджменту ЗВО допомагає адміністрації здійснювати управління, але не може й не повинен підміняти управлінців і керівників.

Аналізуючи місце внутрішнього контролю в системі управління ЗВО державного сектору, можна зазначити, що він відповідає за:

- збереження матеріальних ресурсів та ефективність їх використання;
- адекватність та ефективність управлінських рішень;
- дотримання норм чинного законодавства, попередження і виявлення фактів їх порушення;
- достатність, точність, релевантність інформації, що створюється і передається для прийняття управлінських рішень;
- збереження конфіденційної інформації.

Таким чином, ЗВО запроваджує та підтримує ефективні заходи внутрішнього контролю, які забезпечили б прийнятний рівень ризиків [10, с. 544].

Необхідною умовою досягнення високого рівня та гарантованої якості освіти у ЗВО є технологізація процесу оціночної діяльності. Поняття «технологія оцінки якості освіти» характеризує цілісний, завершений процес, являє собою систему методів і засобів цілеспрямованої послідовної зміни станів об'єкта (якості освіти у ЗВО) і дозволяє гарантувати високу результативність освітньої роботи вишу. В освітній процес ЗВО впроваджуються нові технології контролю знань, що спираються на сучасні інформаційні та телекомунікаційні засоби і технології, які дозволяють удосконалювати відомі методики та процедури оцінки знань, наприклад, комп'ютерне тестування.

Технологічний процес оцінювання якості освіти забезпечується:

- взаємозв'язком елементів, які підлягають попередньому плануванню і являють собою кінцевий продукт (мета оцінювання), заданий за допомогою деякої безлічі властивостей;
- вихідним об'єктом (оцінювання наявного рівня якості освіти у ЗВО), описаний за

допомогою набору певних характеристик (безлічі властивостей);

- технологічною картою, яка містить опис послідовності виконання оціночних операцій та їх змісту в процесі оціночної діяльності;
- діагностичними засобами (вихідним, проміжним, підсумковою діагностики);
- засобами здійснення впливу на якість освіти у ЗВО;
- механізмами зворотного зв'язку, що забезпечують достовірну інформацію про зміни, які відбулися в оцінюванні якості освіти.

Провідними механізмами зворотного зв'язку в технології оціночної діяльності, що забезпечують достовірну інформацію про зміни (що відбулися в сфері якості освіти у ЗВО) є педагогічна взаємодія та систематичний моніторинг досягнень у всіх структурних компонентах освітнього процесу відповідно до визначених критеріїв і показників [3, с. 165–166].

Якість освіти в Україні розглядається здебільшого як: якість освітнього середовища; якість реалізації освітнього процесу. Якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у ЗВО, що відповідає стандартам вищої освіти та забезпечує здобуття здобувачами якісної вищої освіти.

З метою підвищення якості вищої освіти в Україні окреслено такі напрями:

- оснащення ЗВО апаратним і програмним забезпеченням, що дасть можливість створювати комунікації (Інтернет / Інтранет);
- залучення молоді до широкого вивчення природничих і математичних дисциплін;
- посилення зв'язків закладів освіти з промисловістю й бізнесом;
- покращення тендерного співвідношення та забезпечення;
- інтенсифікація вивчення іноземних мов шляхом удосконалення соціокультурного компонента змісту іншомовної освіти;
- використання новітніх технологій та інновацій;
- визначення умов для обмінів студентами та викладачами в рамках ЄС;
- оцінювання студентів ступеня набуття ними змісту вищої освіти [8, с. 143].

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямку). Якість вищої освіти залежить від чіткого, виваженого державного управління освітньою галуззю й ефективного менеджменту ЗВО, його чіткої та злагодженої роботи згідно з державними стандартами й вимогами до змісту освітніх послуг. Вона передбачає взаємопов'язаний комплекс, який включає чітке планування змісту, структури, процесів; діагностичний інструментарій; моніторингові заходи, оцінювання, акредитацію тощо та забезпечується багатьма параметрами, серед яких: якісний показник професорського складу, якість викладання, стан матеріально-технічної бази, лабораторного обладнання освітнього закладу й фінансового забезпечення.

З метою удосконалення роботи з підвищення якості освіти необхідно здійснити такі заходи:

– розробити рекомендації щодо запровадження національних стандартів та рекомендацій для забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі;

– підвищити міжнародний рівень участі України у зовнішній системі забезпечення якості освіти;

– розробити та запровадити правові механізми участі роботодавців у процедурі контролю та суспільної відповідальності за якість вищої професійної освіти;

– підвищити рівень участі студентів у національній системі забезпечення якості;

– запровадити критерії визначення постійно діючого моніторингу якості вищої освіти з урахуванням світового, європейського та національного досвіду;

– удосконалювати рейтингову систему оцінювання результатів діяльності ЗВО як інструментів управління якістю вищої освіти;

– запровадити практику забезпечення доступності та прозорості інформації з питань забезпечення якості у вищій освіті на всіх рівнях: закладу вищої освіти, національного та міжнародного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 06.05.2022).
2. Положення про Державну службу якості освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 березня 2018 р. № 168. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2018> (дата звернення: 08.05.2022).
3. Василюк А., Дей М. Якість вищої освіти: теорія і практика : навчально-методичний посібник. Університет менеджменту освіти. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.
4. Гринюк С. П., Заслужена А. А. Моніторингові дослідження у галузі вищої освіти: національний та наднаціональний виміри. *Вісник післядипломної освіти. Сер. : Педагогічні науки*. 2020. Вип. 13. С. 38–58.
5. Гуцало Е. У. Педагогічне тестування в системі контролю і оцінки якості навчання студентів : методичний вісник, спецвипуск. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. 68 с.
6. ДСТУ ISO 9001:2015. Національний стандарт України. Системи управління якістю. Вимоги. [Чинний від 2015–12–31]. Київ, 2016. 21 с. (Інформація та документація).
7. Козубовська І. Моніторинг якості освіти як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 22. С. 75–76.
8. Костецька М. Підвищення якості вищої освіти як чинник розвитку і модернізації змісту освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2017. № 1. С. 140–144.
9. Онопрієнко І. М. Внутрішній аудит системи менеджменту якості вищої освіти. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Глухівський національний педагогічний університет ім. Л. Довженка, 2018. Т. 2. С. 167–171.
10. Откаленко О. М. Впровадження внутрішнього контролю у вищих навчальних закладах державного сектору. *Економіка і суспільство*. 2017. Вип. 11. С. 541–545.
11. Сігаєва Л. Є. Сучасні підходи до якості освіти: теоретичний аспект. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2016. Вип. 4. С. 213–229.
12. Чирва Г. М. Освітній моніторинг як інструмент державного управління якістю вищої освіти. *Право та державне управління*. 2019. № 1 (34). С. 117–122.
13. Аналіз нормативно-правового регулювання сфери вищої освіти щодо забезпечення системи якості освіти та основні аспекти його вдосконалення та подальшого розвитку : веб-сайт. URL: <https://projects.lnu.edu.ua> (дата звернення: 06.05.2022).

14. Панич О. Зовнішня оцінка якості вищої освіти в Україні. Що може бути змінено : веб-сайт. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/430-zovnishnya-otsinka-yakostivishchoji-osviti-v-ukrajini-shcho-mozhebuti-zmineno> (дата звернення: 07.05.2022).

MONITORING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION AS A PRIORITY FOR EFFECTIVE EDUCATION IN UKRAINE

ANTIPOVA NATALIYA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of theory and methodology of vocational training

National Pedagogical Dragomanov University

The research problem. *The experience of implementing monitoring in the activities of higher education institutions suggests that it is a necessary element of ensuring the quality of education in today's conditions, so this topic is extremely important and needs to be researched. The aim of the article is to analyze the monitoring of the quality of higher education as a priority task of ensuring effective education in Ukraine. Methods used during the research are the search on the available methodical and scientific literature with the analysis of the found material, systematization and concretization.*

The main results of the study. *The article examines the concept of monitoring, its role in the educational process and the features that characterize it. Monitoring is one of the most important means of changing the information space, as it increases the efficiency, objectivity and accessibility of information. Therefore, the purpose of monitoring is to promptly identify all changes taking place in the field of education. The concept and essence of the quality of education are analyzed, its main components are indicated. The functions of educational monitoring at the university level are listed. The regularities, on the basis of which the quality management of the educational process in the higher educational institution is managed, are indicated. The tasks of internal control of state institutions of higher education are also outlined and the role of internal control in the system of management of higher educational institution is analyzed. Analyzing the place of internal control in the management system of the higher educational institution of the public sector, it can be noted that it is responsible for conservation of material resources and efficiency of their use; adequacy and effectiveness of management decisions; compliance with current legislation, prevention and detection of violations; sufficiency, accuracy and relevance of information created and transmitted for management decisions; and preservation of confidential information. The tasks of the State Service for Education Quality are listed. The directions of improving the quality of education in Ukraine are studied.*

In order to improve the quality of higher education in Ukraine, *the following areas are outlined: strengthening the links of educational institutions with industry and business; improving the tender ratio and security; use of the latest technologies and innovations; defining conditions for exchanges of students and teachers within the EU, etc. The quality of higher education depends on a clear, balanced state management of the education sector and effective management of the higher education institution, its clear and coordinated work in accordance with state standards and requirements for the content of educational services.*

The scientific novelty of the research results lies in the possibility of outlining new ways to assess the quality of higher education.

Conclusions and suggestions. *In order to improve the work on increasing the quality of education, the following measures should be taken: to develop recommendations for the implementation of national standards and recommendations for ensuring the quality of higher education in the European area; to increase the international level of Ukraine's participation in the external quality assurance system of education; to increase the level of student participation in the national quality assurance system; to introduce criteria for determining the ongoing monitoring of the quality of higher education, taking into account world, European and national experience, etc.*

Keywords: *higher education institution, monitoring, internal control, internal audit, rating, test control.*

REFERENCES

1. Law of Ukraine on education № 2145-VIII (2017, September 5). Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny [in Ukrainian].
2. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine Regulations on the State Service for the Quality of Education № 168 (2018, March 14) [in Ukrainian].
3. Vasilyuk, A., Day, M. (2019). The quality of higher education: theory and practice: a textbook. University of Education Management. Kyiv; Nizhyn: Publisher PE Lysenko, M. M. [in Ukrainian].

4. Hryniuk, S. P., Zasluzhena, A. A. (2020). Monitoring research in the field of higher education: national and supranational dimensions. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. Ser.: Pedagogichni nauky*, 13, 38–58 [in Ukrainian].
5. Gutsalo, E. V. (2011). Pedagogical testing in the system of control and evaluation of the quality of student learning: *metodychnyi visnyk, spetsvyпуск*. Kirovohrad: RVV KDPU im. Vynnychenka., V. [in Ukrainian].
6. National standard of Ukraine. Quality management systems. Requirements (2016). DSTU ISO 9001:2015 from 31th December 2015. Kyiv: Derzhstandart Ukraine [in Ukrainian].
7. Kozubovska, I. (2011). Monitoring the quality of education as a means of improving the efficiency of the educational process. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Ser.: Pedagogika. Sotsialna robota*. 22., 75–76 [in Ukrainian].
8. Kostecka, M. (2017). Improving the quality of higher education as a factor in the development and modernization of the educational process. *Molod i rynek*, 1, 140–144 [in Ukrainian].
9. Onoprienko, I. M. (2018). Internal audit of the quality management system of higher education. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats. Hlukhivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. Dovzhenka, L.*, 2, 167–171 [in Ukrainian].
10. Otkalenko, O. M. (2017). Implementation of internal control in higher education institutions of the public sector. *Ekonomika i suspilstvo*, 11, 541–545 [in Ukrainian].
11. Sigaeva, L. E. (2016). Modern approaches to the quality of education: a theoretical aspect. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii*, 4, 213–229 [in Ukrainian].
12. Chirva, G. M. (2019). Educational monitoring as a tool for public quality management of higher education. Law and public administration. *Pravo ta derzhavne upravlinnia*, 1 (34), 117–122 [in Ukrainian].
13. Analysis of regulatory and legal regulation of higher education to ensure the quality of education and the main aspects of its improvement and further development. Retrieved from: <https://projects.lnu.edu.ua> [in Ukrainian].
14. Panych, O. External assessment of the quality of higher education in Ukraine. What can be changed. Retrieved from: <http://educationua.org/ua/articles/430-zovnishnya-otsinka-yakostivishchoji-osviti-v-ukraini-shcho-mozhebuti-zmineno> [in Ukrainian].

УДК 378.016:[373.5.011.3-051:796/799]-047.22
DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.2>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

ГОГОЛЬ ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА

здобувачка ступеня PhD II курсу, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Рівненський державний гуманітарний університет
tetyana_gogol_83@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0880-640X

У статті розкрито зміст поняття «логістична компетентність». Охарактеризовано основні логістичні компетенції майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Обґрунтовано значення логістичного підходу в сфері фізичної культури і спорту. Проаналізовано методологічні підходи формування логістичної компетентності майбутніх фахівців названої сфери. На основі системного підходу визначені рівні моделі формування логістичної компетентності. Охарактеризовані положення особистісно орієнтовного та діяльнісного підходів. Обґрунтовано значення компетентнісного підходу у підготовці майбутніх тренерів-викладачів з виду спорту. Охарактеризовані положення задачного, контекстного та технологічного підходів. Проаналізовано зміст поняття «педагогічні технології» та визначено їх особливості. Розглянуто систему освітніх технологій та обґрунтовано їх використання в гуманітарному університеті.

Ключові слова: компетенція, компетентність, логістика, логістична компетентність, методологічні підходи, фахівець з фізичної культури і спорту, тренер-викладач з виду спорту.

Постановка проблеми. Починаючи з 90-х років ХХ ст. логістика стала одним із основних тактичних та стратегічних інструментів управління і прийняття рішень у сфері розвитку ділової активності та покращення якості надання послуг. Застосування логістичного підходу у державному управлінні організаціями галузі фізичної культури і спорту сприяє вирішенню проблеми комплексного підходу до підвищення якості обслуговування спортивних об'єктів, ефективному проведенню спортивно-видовищних заходів чи навчально-тренувального процесу, більш повному задоволенню потреб населення у систематичних заняттях спортом та наданню інформаційно-консультативних, освітніх послуг тощо.

Професійна підготовка тренера-викладача у закладах вищої освіти передбачає формування фахівця, готового до професійної діяльності, який повинен володіти достатніми знаннями, вміннями і навичками у підготовці спортивного резерву та висококваліфікованих спортсменів в обраному виді спорту. Окрім навчальної та тренувальної діяльності, він повинен також передбачати і визначати тен-

денції розвитку фізичної культури і спорту, володіти знаннями з сервісного обслуговування, транспортування спортивного інвентарю (спорядження), організувати переїзди та розміщення спортсменів у готелях чи тренувальних базах, які забезпечуються шляхом оволодіння професійними компетенціями. Тому кожній спортивній організації для покращення сервісного обслуговування, задоволення потреб клієнтів необхідна професійна підготовка фахівців, яка включатиме і логістичні компетенції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічні основи вищої освіти майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту представлені у працях: О. Ажиппо, Є. Захаріної, Р. Клопова, А. Конох, Є. Павлюк, Є. Приступи, А. Сватська, С. Табінської, Н. Тимчишиної. Аспекти професійної мобільності фахівців галузі фізичної культури і спорту вивчають Н. Белікова, Є. Вільчківський, Л. Демінська, П. Джуринський, Л. Карпюк, Л. Сущенко та ін. Питання сервісного обслуговування в різних галузях народного господарства та підготовку фахівців з логістики та маркетингу у забезпеченні

ринку праці детально висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних авторів: О. Дейнеги, М. Деснисенко, І. Смірнова, Є. Крикавського, Н. Чухрай, Б. Анікіна, Г. Ягодіна, М. Крістофера, Е. Мате та ін.

На нашу думку, передумови для розробки теоретико-методологічних аспектів проблеми формування логістичної компетентності фахівців різного профілю у закладах вищої освіти вже на часі. Проте у наукових дослідженнях досі не приділено достатньої уваги розкриттю специфіки формування логістичної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Усе вищезазначене та об'єктивно високі вимоги, що ставляться до майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, до їхньої професійної компетентності, активної самореалізації та саморозвитку, а також вимоги з боку держави, громадян, керівників освітніх організацій та спортивних клубів обумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті: проаналізувати методологічні підходи формування логістичної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Виклад основного матеріалу. Логістична компетентність у процесі професійної підготовки – це системно-особистісне навчання спеціаліста, яке відображає єдність теоретичної і практичної оптимізаційно-управлінської підготовки, необхідної для успішного функціонування підприємства, організації, установи. Вона включає наступні компетенції: інформаційно-аналітичні (володіння методами та технологіями побудови інформаційно-логістичних систем; навички аналізу і формування матеріальних та інформаційних потоків; уміння вирішувати задачі інформаційного забезпечення логістичної системи підприємства); організаційно-управлінські (уміння вирішувати задачі організації й ефективного функціонування логістичної служби на підприємстві; навички планування, регулювання, управління матеріальними та інформаційними потоками; уміння ефективно управляти конфліктами в області логістичної діяльності, працювати в команді для досяг-

нення поставлених цілей; навички логістичного управління); оптимізаційно-технологічні (навички організації логістичних процесів на підприємстві, оптимізаційне моделювання; володіння технологіями закупівельної та виробничої логістики, логістики розподілу та збуту запасів, транспортної логістики, логістики сервісного обслуговування); маркетингові (навички виявлення актуальних і перспективних тенденцій споживчого попиту; володіння технологіями сегментного аналізу ринку спортивних, туристичних, реабілітаційних, фітнес-послуг, технологіями маркетингових досліджень); моніторингові (уміння розробляти прийоми контролю ефективності логістичної системи організації, створювати експертні системи в сервісній логістиці; навички оцінки ефективності логістичних систем закладу); прогностичні (уміння розробляти логістичну стратегію підприємства; навички прогнозування моделювання в логістиці, прийняття рішень по стратегічному плануванню розвитку логістики на підприємстві) [6; 11; 12].

На основі вищенаведених загальних логістичних компетенцій, аналізу науково-методичної літератури, проведених опитувань роботодавців і випускників зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», узгодження вимог освітніх та професійних стандартів, що відповідають професійній діяльності випускників, які освоїли програму бакалаврату зі спеціальності, були виділені вісім професійних компетенцій, які забезпечують готовність здобувачів вищої освіти до здійснення логістичної діяльності:

- 1) здатність організовувати і проводити масові фізкультурні і спортивно-видовищні заходи;
- 2) здатність вирішувати задачі інформаційного забезпечення логістичної системи спортивної організації;
- 3) здатність складати індивідуальні фінансові документи обліку і звітності у сфері фізичної культури і спорту, працювати з фінансово-господарською документацією;
- 4) здатність здійснювати професійну діяльність з врахуванням особливостей функціонування різних типів спортивних об'єктів;

5) здатність планувати забезпечення фізкультурно-спортивної організації (установи) відповідним обладнанням, інвентарем та спорядженням;

6) володіння технологіями закупівельної, сервісної та транспортної логістики спортивного інвентарю (спорядження);

7) здатність організовувати переїзди та розміщення спортсменів в готелях та тренувальних базах;

8) здатність здійснювати маркетингову діяльність з просування фізкультурно-спортивних послуг і товарів.

Для того, щоб процес формування логістичної компетентності був максимально результативним, необхідно вибрати відповідний підхід до його організації.

У науковій літературі найбільш детально висвітлюється сутність системного підходу, його основні поняття, особливості застосування у вирішенні конкретних теоретичних і практичних проблем, напрями сучасного розвитку.

Розглядаючи формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту як складний і багатосторонній процес використано системний підхід «...метод наукового пізнання, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем», основні положення якого представлені у роботах В. Симонова, В. Беспалько, В. Садовського та ін.

Системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання. Він дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їх взаємодію. Згідно з цим підходом навчання досліджується як цілісна система, компонентами якої є зміст, методи, засоби форми і результати навчання [10, с. 29].

З точки зору системного підходу процес формування логістичної компетентності є педагогічною системою взаємопов'язаних засобів, методів, форм і прийомів організації цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на особистість майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту з метою підвищення якості його професійної підготовки

відповідно до вимог освітнього і професійного стандартів.

Майбутній бакалавр з фізичної культури і спорту зможе успішно здійснювати професійну, в тому числі, логістичну діяльність, тільки за умови успішного оволодіння практичними способами, засобами і прийомами виконання операцій, що складають цю діяльність.

Використання системного підходу дозволить створити модель формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, яка являтиме собою педагогічну систему взаємопов'язаних об'єктів, матиме свої функції і структуру, в якій системоутворюючим чинником виступатиме високий рівень сформованості логістичної компетентності.

Використання методологічного апарату системного підходу дозволяє виділити параметричний, морфологічний і функціональний рівень моделі формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту:

– на параметричному рівні відбувається опис логістичних компетенцій як модельної характеристики майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту, визначається сутність та рівні їх прояву;

– на морфологічному рівні описується структура логістичної компетентності, з обґрунтуванням складових компонентів, що є сукупним відображенням логістичної та організаційно-управлінської діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту;

– на функціональному рівні відбувається деталізація методів і технологій формування логістичної компетентності, визначення і розробка форм, засобів, науково-методичного забезпечення процесу.

Процес формування логістичної компетентності потребує створення і використання таких видів освітньої діяльності, які б відповідали поставленій меті і спирались на сучасні методи та технології навчання, систему методичного забезпечення, організацію навчальної професійної діяльності, які спрямовані на розвиток всіх компонентів формуючої компетенції.

Отже, вивчення процесу формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на основі системного підходу відображає послідовний опис цього процесу з виділенням етапів (дисциплін, модулів, тем), технологій і методів формування.

Наступним важливим підходом у підготовці майбутніх фахівців є особистісно-орієнтований підхід, метою якого є гуманізація навчально-виховного процесу та максимальне розкриття потенційних творчих можливостей здобувача вищої освіти, стимулювання його до особистісно-розвиваючої творчості. Основні положення особистісно-орієнтованого підходу у педагогіці знаходимо у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Пехоти, О. Савченко, В. Сухомлинського та ін; у психології – у роботах І. Бех, Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін.

До положень особистісно орієнтованого підходу, які знайшли відображення в нашій роботі, можна віднести:

- у процесі формування логістичної компетентності необхідно враховувати особисті якості майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, таких як: напрямки розвитку особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, установки, які сформувалися, домінуючі мотиви діяльності і поведінки;
- з точки зору професійної освіти, формування у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту логістичної компетентності необхідно вважати чинником їх професійно-особистісного розвитку;
- вибір форм, методів і прийомів формування повинно здійснюватися з урахуванням аналізу індивідуальних особливостей тих, хто навчається, їх здібностей, можливостей, потреб, інтересів і мотивів діяльності;
- відбір засобів формування логістичної компетентності майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту повинен відповідати закономірностям професійного становлення особистості;
- у змісті професійної освіти необхідно максимально передбачити звернення до індивідуального досвіду здобувача, його

самореалізації, самовизначення та саморозвитку;

– більш якісному процесу формування логістичної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту повинна сприяти система організаційно-управлінських умов, яка спеціально створюється педагогами.

Процес формування логістичної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту доцільно розглядати і з позиції діяльнісного підходу. У нашій роботі використовуються наступні його положення:

- 1) поняття «формування логістичної компетентності» повинно розглядатися як процес відображення і перетворення явищ об'єктивної педагогічної дійсності у свідомості того, хто навчається;
- 2) процес формування компетентності як вид освітньої діяльності є діалектичною єдністю і протилежністю суб'єкта і об'єкта, нормативного і варіативного, соціального і індивідуального, аналітичного і синтетичного;
- 3) організаційно-управлінський вплив (дія) є відносно закінченим елементом педагогічної діяльності, який спрямовується на досягнення одного із його завдань і вважається структурною основою логістичної компетентності;
- 4) логістична діяльність складається із вмотивованих дій, які спрямовані на досягнення свідомої мети і складаються із операцій, які залежать від умов досягнення конкретної мети;
- 5) процес формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту проходить у певній послідовності, поетапно під час навчально-пізнавальної діяльності.

Відповідно до завдань досліджуваної роботи результатом використання діяльнісного підходу буде розробка й обґрунтування моделі формування логістичної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, в основі якої будуть методи навчання, самостійної навчально-пізнавальної і творчої діяльності, нетрадиційних технологій навчання.

Нині в якості самостійного методологічного підходу виділяють задачний підхід, який є найбільш поширеним видом діяльнісного підходу. В дидактиці вищої школи «задачний підхід» розглядається в якості теоретичної бази дослідження професійної діяльності. Він знайшов своє обґрунтування в працях О. Дручика, А. Сітовського, Л. Томашук, Н. Яковлевої та ін. Зазначені науковці підкреслюють, що у кожній спортивній ситуації виділяються певні визначені системи задач (теоретичні, практичні, тактичні тощо) і паралельно з ними – системи, що забезпечують їх розв'язання [3, с. 42].

Широке використання цього підходу пояснюється тим, що педагогічна задача (в тому числі у вигляді педагогічної ситуації) пов'язана як із професійною діяльністю, так і з навчальним матеріалом. У цьому випадку педагогічна задача (педагогічна ситуація) є однією з активних форм представлення навчального матеріалу здобувачам, а сам навчальний матеріал виступає як предмет майбутньої професійної діяльності.

При вирішенні педагогічних задач (педагогічних ситуацій) формуються професійні знання та уміння, а також педагогічні (в тому числі з логістики) здібності здобувачів, які є в основі логістичної компетентності майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту. З цієї точки зору педагогічна задача виступає як засіб побудови змісту навчання у певній формі, і як засіб формування професійної логістичної компетентності, і як засіб управління цим процесом.

Вибір в якості основного засобу формування логістичної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту системи спеціальних задач (педагогічних ситуацій) обумовлений тим, що: в структурі педагогічної задачі відображається мета, умови, інформація про спосіб діяльності; процес реалізації професійної педагогічної діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту може бути представлений комплексом дій у вигляді задач; забезпечується активна пізнавальна діяльність здобувачів на всіх етапах формування логістичної компетентності при високому рівні мотивації; здійснюється

можливість диференційованого навчання майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту за рахунок розробки індивідуальних освітніх технологій; створюються умови для об'єктивної оцінки результатів, реалізується можливість передачі досвіду і переходу у програмне забезпечення.

Спеціально створена задача з логістики або організаційно-управлінська задача (педагогічна ситуація), яка має на меті формування певного рівня логістичної компетентності і технологію вирішення цих умов, є одиницею професійної діяльності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Одним із основних підходів у цьому дослідженні є компетентісний підхід, поява якого пов'язана зі змінами освітньої парадигми, світосприйняття, стилю мислення і мотивів поведінки здобувачів. В сучасній освіті компетентісний підхід досліджують Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун та ін. Практична реалізація формування компетентностей особистості розкрита в роботах В. Болотова, А. Вербицького, І. Зимньої, А. Хуторського та ін.

Цей підхід спрямований на досягнення освітнього результату, який віддзеркалює підсумок одночасного засвоєння змісту освіти й розвитку особистості, що опанувала значимий для неї зміст. В умовах компетентісного підходу здебільшого увагу акцентують на результаті навчання; при цьому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності у певній сфері.

Сучасний спорт вимагає неабияких здібностей від тренера. Він повинен володіти всім арсеналом сучасних знань, враховувати психологічні, соціальні, матеріально-технічні та інші аспекти підготовки спортсмена.

Результативність підготовки висококваліфікованих фахівців з фізичної культури і спорту в освітніх установах – це підсумок спільної праці викладачів, методистів, самих спортсменів та їх наставників, продуктивність якого визначається здатністю здобувачів до оволодіння професійними компетенціями.

Формування професійної компетентності забезпечується низкою базових характеристик особистості, зокрема, наявністю професійних інтересів, схильності до професії, відсутності протипоказань, а також наступними освітніми умовами: організаційно-педагогічними (навчальний план, розклад, вибір критеріїв оцінки рівня професійної компетентності і т.д.); змістовими (вибір змісту занять, конкретність різноманітних навчальних курсів і їх інтеграція); технологічними (принципи організації освітнього процесу, використання освітніх технологій, методи оцінки та контролю знань); акмеологічними (напрямок і формування у студентів професійних здібностей, діагностика розвитку здобувачів, мотивація професійного розвитку і т.д.) [2, с. 52].

Наведені вище умови системно реалізуються у компетентісному підході, який ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки і акумулює в собі низку інших сучасних педагогічних підходів і концепцій: особистісно-орієнтованого, який передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей і інтересів здобувачів вищої освіти; проблемно-ситуаційного, що припускає створення навчальних ситуацій різного ступеня проблемності; комунікативного, який забезпечує професійний розвиток особистості у процесі професійного або професійно-орієнтованого спілкування.

Компетентісний підхід передбачає формування професійної компетентності через використання методичних і педагогічних підходів, які передбачають відповідну організацію освітнього процесу, а саме: зміну ролі викладача від трансляції знань і способів діяльності до проектування індивідуального особистісного розвитку кожного здобувача; впровадження інноваційних методів стимулювання навчальної діяльності за допомогою вивчення і обміну досвідом, постановки і творчого вирішення проблеми [1; 8].

Методологічні концепції діяльнісного і компетентісного підходів знайшли свій подальший розвиток у контекстному підході, в основі якого моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності за допомогою системи традиційних

активних форм, методів, засобів навчання, де одиницею навчання є професійна проблемна ситуація. Питання впровадження контекстного підходу в процес професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували А. Вербицький, В. Далінгер, О. Ларіонова, М. Макаренко, Н. Пророк та ін. Педагогічні аспекти використання контекстного навчання у професійній підготовці вчителя проаналізовано в роботах В. Желанової, І. Демченко, С. Скворцової. На думку В. Желанової на основі контекстного навчання відбувається реалізація середовищного підходу, що є перспективним напрямом модернізації сучасної вищої освіти [5, с. 28].

При реалізації контекстного підходу суб'єкт навчання знаходиться у діяльнісній позиції, предмет, який поступово перетворюється з навчального у професійний, а підготовка до професійної діяльності стає системоутворюючим початком і змістом всієї підготовки здобувача, у нашому випадку – майбутнього тренера-викладача.

Контекстний підхід є основою для реалізації квазіпрофесійної діяльності, включення майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у процес вирішення організаційно-управлінських задач та задач з логістики у процесі навчання. І. Демченко вважає, що використання «контекстного підходу» спрямоване на поступове насичення освітнього процесу елементами професійної діяльності, тобто створення її умовних (квазіпрофесійних) моделей і дозволить розв'язувати професійні завдання за допомогою здобутих у закладі вищої освіти знань, умінь та навичок [4, с. 41].

Ще одним підходом, що застосовується при розгляді процесу формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, став технологічний підхід, основні ідеї якого були сформульовані В. Беспалько, Е. Герасимовим, Г. Селевко та ін.

Для ефективного формування системи логістичних компетенцій у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в умовах реального освітнього процесу закладу вищої освіти необхідна реалізація технологічного підходу. Питання педагогічних технологій стало одним із активно дискусійних у теорії і методиці професійної освіти.

В широкому розумінні технологічний підхід розглядається як проектування і застосування освітніх технологій для вирішення педагогічних задач. Наведемо кілька визначень поняття «педагогічної технології»: 1) «...це сукупність способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат» (О. Пометун); 2) «...це проект певної педагогічної системи, яка реалізується практично» (В. Беспалько); 3) «...це змістовне узагальнення, яке вбирає в себе смисл існуючих визначень» (Г. Селевко); 4) «...це система засобів навчання і способів їх застосування» (І. Мархель) [7, с. 78–80].

Технологічний підхід до навчання подають за схемою: Загальні цілі і зміст навчання – Навчальні цілі – Оцінка навчання, адже в будь-якому освітньому процесі ставиться мета, якій підпорядковується хід навчання, а результат навчання завжди оцінюється.

Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що в ній намічається і здійснюється такий освітній процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Оперативний зворотній зв'язок є наскрізним для усього освітнього процесу. Виділяють ще й такі особливості педагогічних технологій: подання змісту матеріалу у вигляді навчальних задач; наявність чіткої логіки, послідовності дій, операцій; мотиваційне забезпечення діяльності; наявність засобів і способів одержання інформації; творча активність учасників педагогічного процесу. На результат впливає також рівень педагогічної майстерності викладача, інтелектуальний та емоційний фон класу (групи), матеріальна база школи (університету) тощо.

Отже, педагогічна технологія – це не механічний процес, а організаційно-змістова структура, що визначає напрямок взаємодії педагога і учнів при нескінченній багатоманітності підходів і відносин [7, с. 86–87].

Положення технологічного підходу у роботі відображені у вигляді: конкретної моделі організації освітнього процесу, який направлений на формування логістичної ком-

петентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту; спеціально організованих форм, контролю за процесом її формування (використання якісних експертно-орієнтованих методів; якісних текстових методів; кваліметричних методів); у вибраних формах організації освітнього процесу (пріоритет надавався інтерактивним формам зі збільшенням частини самостійної роботи здобувачів); вибраних педагогічних технологій (крім традиційних) із використанням неігрових, імітаційних неігрових, імітаційних ігрових педагогічних технологій.

Процес формування основ логістичної компетентності майбутнього фахівця сфери фізичної культури і спорту включає: впровадження курсів «Економіка спорту і фізичної культури», «Основи менеджменту та маркетингу в спорті», «Управління та логістика в спорті» до освітньої програми та навчального плану спеціальності 017 «Фізична культура і спорт»; поетапне формування у періоди теоретичної підготовки і різних видів практики кейс-комплексів та професійно-логістичного портфолію; виконання презентаційних проєктів та курсових робіт за тематикою, що відображає специфіку використання логістики у фізичній культурі і спорті; участь потенційних роботодавців стейкхолдерів, комісії з підсумкової державної атестації, випускників закладу вищої освіти з даної спеціальності до розробки освітньої програми.

Для забезпечення ефективного процесу формування логістичної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у закладі вищої освіти необхідні наступні умови:

- адміністративно-організаційні (врахування при організації освітнього процесу вимог сучасного ринку праці до професійної логістичної підготовки майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту; розвиток системи навчально-виробничого та науково-дослідного партнерства університету з різними установами (організаціями) сфери фізичної культури і спорту; педагогічний моніторинг особистого просування здобувачів вищої освіти у процесі формування логістичної компетентності;

прогностичність у формуванні логістичної компетентності у майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту з урахуванням перспектив розвитку спортивної індустрії); – дидактично-технологічні (варіативність, динамічність змістовно-технологічної бази дисциплін спеціалізації, програм практики; інтеграція нормативно-правової бази, організаційно-управлінської, професійно-практичної підготовки майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту; пріоритет проєктних, проблемних технологій навчання; поетапне формування в період різних видів практик професійно-логістичного портфоліо, кейс-комплексів тренера-викладача з виду спорту); – індивідуально-професійні умови (мотивація і активність здобувачів вищої освіти у володінні логістичними компетенціями; готовність викладачів закладу вищої освіти до професійної інтеграції у процесі підготовки майбутнього фахівця; реалізація у підприємствах (організаціях) спортивного характеру вибору логістичних проєктів; волонтерська діяльність здобувачів вищої освіти у сфері менеджменту та управління фізичною культурою і спортом).

Висновки. Отже, аналіз сучасних методологічних підходів до вирішення проблем формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту дозволив визначити те, що, врахову-

ючи системний підхід, вони розглядаються як елемент професійної компетенції зі своєю структурою та рівнями; враховуючи діяльнісний і контекстний підходи – як теоретична і практична готовність до професійної і педагогічної (логістичної та організаційно-управлінської діяльності); враховуючи компетентісний підхід – як інтегральна характеристика особистості, яка визначає готовність майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту вирішувати на практиці професійно-педагогічної діяльності організаційно-управлінські проблеми та задачі з логістики на основі використання знань, умінь, досвіду з урахуванням професійно-особистісних якостей; враховуючи технологічний підхід – як гарантований результат конкретної моделі організації навчального процесу, що спрямований на їх формування; враховуючи особистісно орієнтований підхід – як комплекс особистісних характеристик майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, необхідних для реалізації організаційно-управлінського впливу.

Подальшими дослідженнями з окресленої теми буде розробка і обґрунтування моделі формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, в основі якої будуть спеціально створені педагогами організаційно-педагогічні умови, застосовані традиційні та нетрадиційні методи навчання, методи самостійної навчально-пізнавальної і творчої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія : Вісник АПН України*. 2009. № 2. С. 27–33.
2. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
3. Денисенко Н. Г. Задачний підхід і його роль у системі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 81(3). С. 137–141.
4. Демченко І. І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 40–45.
5. Желанова В. В. Динаміка середовищеутворення в технології контекстного навчання майбутніх вчителів початкових класів. *Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць*. 2014. Вип. 4. С. 27–32.
6. Маркетинг і логістика у становленні цифрової економіки України : монографія / за наук. ред. Є. В. Крикавського, О. В. Дейнеги. Львів-Рівне : О. Зень, 2022. 310 с.
7. Педагогічні технології в підготовці вчителів: *навчальний посібник* / кол. авторів; за заг. ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

8. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.*
9. Терещенко Т. С. Теоретичні аспекти формування організаційної компетентності майбутніх фахівців. *Науковий вісник університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» Київ : Міленіум, 2016. Вип. 253. С. 285–289.*
10. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі : підручник. Дніпропетровськ : НГУ. 2014. 120 с.
11. Robul Yu., Deineha O., Prokopenko M., Novikova N., Lukianykhina O., Baistriuchenko N. Cyber sales as the latest tool for optimizing an enterprise strategy. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*. 2020. Vol. 9. Issue 02. P. 5264–5268.
12. Omelchuk O., Koltun V., Deineha O., Popov M., Korchyńska O., Trusii O. Reforming management activities to improve the efficiency and effectiveness of public administration. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*. 2020. Vol. 9. Issue 03. P. 950–956.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF LOGISTIC COMPETENCE FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT

НОГОЛ ТЕТІАНА

Doctoral student, second year, specialty 011 Educational, pedagogical sciences
Rivne State University of the Humanities

Introduction. Every enterprise (organization) needs strong, professional training, which includes logistical competence, to improve service and meet customer needs. The application of a logistical approach in the management of physical culture and sports contributes to the rationalization of the complex of physical culture and sports services, sports and entertainment events, education and training processes, as well as information and consulting, educational and other services of physical culture and sports. Therefore, the development of theoretical and methodological aspects and the disclosure of the specifics of the formation of logistical competence in the process of professional training of physical culture and sports is relevant today.

Purpose: to analyze the methodological approaches to the methodological approaches to the formations of logistics competence in future professionals in physical culture and sports.

Methods: analysis and generalization of data of scientific and methodological literature and information sources of the Internet; study and systematization of the educational-professional program “Physical Culture and Sports” of the first (bachelor’s) level of higher education in the 017 “Physical Culture”.

Results. The article reveals the meaning of the concept of “logistical competence”. The main logistical competencies of future specialists in physical culture and sports are described. The importance of the logistic approach in the field of physical culture and sports is substantiated. Methodological approaches to the formation of logistics competence future specialists in physical culture and sports are analyzed. On the basis of the system approach the levels of models of formation of logistic competence are defined. The provisions of personality-oriented and activity approaches are described. The importance of the competence approach in the training of future coaches-teachers in sports is substantiated. The provisions of task, contextual and technological approaches are described. The content of the concept of “pedagogical technologies” is analyzed and their features are determined. The system of education technologies is considered and their use in the Humanities University is substantiated.

Originality: the content of the concept of logistics competence, which reflects the specifics of the future profession in the field of physical culture and sports is clarified; methodological approaches to the formation of logistical competence of future specialists in physical culture and sports are analyzed and substantiated; pedagogical conditions and technologies of effective formation of logistic competence at future specialists in physical culture and sports are allocated.

Conclusion. The analysis of modern methodological approaches to solving the problems of formation of logistics competence in future specialists in physical culture and sports allowed to determine that: given the systematic approach, they are considered as an element of professional competence with its structure and levels; taking into account the activity and contextual approach – as a theoretical and practical readiness for professional and pedagogical (logistics and organizational and managerial activities); taking into account the competence approach – as an integral characteristic of personality, which determines the readiness of future specialists in physical culture and sports to solve in practice professional and pedagogical activities organizational and managerial problems and logistics tasks based on knowledge, skills, experience, taking into account professional and personal qualities; taking into account the technological approach – as a guaranteed result of a specific model

of organization of the education process, aimed at their formation; taking into account the personality-oriented – as a set of personal characteristics of future specialists in physical culture and sports, necessary for the implementation of organizational and managerial influence. Further research on this topic will be the development and justification of a model for the formation of logistical competence in future specialists in physical culture and sports, which will be based on specially created by teachers organizational and pedagogical conditions, traditional and non-traditional teaching methods, methods of independent learning and creative activities.

Keywords: competency, competence, logistics, logistic competence, methodological approaches, specialist in physical culture and sport, coach-teacher in sports.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2009). Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnogo pidkhotu v pedagogitsi. *Pedagogy and psychology*, 2, 27–33 [in Ukrainian].
2. Gluzman, O. V. (2009). Bazovi kompetentnosti: sutnist' znachennya v zhytevomu uspihu osobystosti. *Pedagogy and psychology*, 2, 51–61 [in Ukrainian].
3. Denysenko, N. G. (2018). Zadachnyi pidkhid i yogo rol' u systemi pidgotovky maybutn'ogo vchytelia fizychnoyi kul'tury. *Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical sciences*, 81(3), 137–141 [in Ukrainian].
4. Demchenko, I. I. (2013). Alhorytm kvaziprofesiynoyi pidgotovky maybutn'ogo vchytelya pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inklyuzyvnoyi osvity. *Psychological and pedagogical problems of rural school*, 45, 40–45 [in Ukrainian].
5. Zhelanova, V. V. (2014). Dynamika seredovychsheutvorennya v tekhnologiyi kontekstnogo navchannya maybutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv. *Pedagogical process: theory and practice*, 4, 27–32 [in Ukrainian].
6. Krykavskiy, YE. V., & Deynega, O. V. (2022). *Marketynh i logistyka u vstanovlenni tsyfrovoyi ekonomiky: monografiya*. Rivne: Zen' [in Ukrainian].
7. Prokopenko, I. F. (2018). *Pedagogichni tekhnologiyi v pidgotovtsi vchyteliv: navchalnyi posibnyk*. Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian].
8. Pometun, O. (2004). Teoriya ta praktyka poslidovnoyi realizatsiyi kompetentnogo pidkhotu v dosvidi zarubizhnykh krayin. *Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Library of Education policy*, 16–25 [in Ukrainian].
9. Tereshchenko, T. S. (2016). Teoretychni aspekty formuvannya organizatsiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv. *Scientific bulletin of the University of Bioresources and Nature Management of Ukraine*, 253, 285–289 [in Ukrainian].
10. Shabanova, Yu. O. (2014). *Systemnyi pidkhid u vychshiy shkoli: Pidruchnyk*. Dnipropetrovsk: NGU [in Ukrainian].
11. Robul, Yu., Deineha, O., Prokopenko, M., Novikova, N., Lukianykhina, O., Baistriuchenko N. (2020). Cyber sales as the latest tool for optimizing an enterprise strategy. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*, vol. 9, issue 02, 5264–5268.
12. Omelchuk, O., Koltun, V., Deineha, O., Popov, M., Korchynska, O., Trusii O. (2020). Reforming management activities to improve the efficiency and effectiveness of public administration. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*, vol. 9, issue 03, 950–956.

УДК 378:372:504.03

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.3>

РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОЛОГІВ НА ЗАСАДАХ ФІЛОСОФІЇ «ZERO WASTE»

ДУХ ОЛЬГА ІГОРІВНА

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
olja_dykh@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3650-9813

ЦИЦЮРА НЕЛЯ ІВАНІВНА

кандидат біологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри біології, екології та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
smaragds@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8663-6397

ГАЛАГАН ОКСАНА КОСТЯНТИНІВНА

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
bukowska.ok@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6775-0752

Розкрито особливості використання філософії «Zero waste» у розвитку екологічної компетентності майбутніх екологів під час реалізації концепції сталого розвитку країни та розроблено рекомендації щодо її впровадження у сучасний освітній простір.

Представлено досвід використання практик безвідходних технологій на засадах філософії Zero Waste в організації освітнього процесу через діяльність еколого-просвітницького центру «ЕКОХАБ КРЕМЕНЕЦЬ»; введення у зміст освітньої програми вибіркового освітнього компоненту; використання інтерактивних форм роботи, які побудовані на суб'єкт-суб'єктній взаємодії з орієнтацією на практичне застосування.

Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців-екологів пов'язано не лише із системою знань, які здобувачі освіти отримують під час аудиторного навчання, але й з особливостями організації освітнього простору в навчальних закладах, що має популяризувати принципи сталого споживання та сприяти впровадженню у побуті екологічного стилю й поведінки.

***Ключові слова:** освітній простір, компетентнісний підхід, екологічна компетентність, філософія «Zero Waste», сталий розвиток країни.*

Постановка проблеми. Важливим у подоланні сучасної глобальної екологічної кризи є рівень екологічної грамотності та відповідальності молодого покоління, який безпосередньо пов'язаний з організацією системи освіти. Аналіз екологічної ситуації в Україні та стану екологічної свідомості населення вказує [4], що сформований у масовій свідомості протягом багатьох років антропоцентричний тип свідомості потребує заміни на нове бачення світу – екоцентричне.

Особливого значення питання формування екологічної компетентності особистості набуло у зв'язку з впровадженням концепції сталого розвитку в освітню галузь. Сучасний етап розвитку взаємодії суспільства і природи та зміни в українському освітньому середовищі вимагають визначення нових стратегічних і тактичних орієнтирів у формуванні екологічної компетентності майбутніх фахівців у різних галузях народного господарства, зокрема й фахівців-екологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні суспільство потребує спеціаліста, який не лише володіє знаннями, а й реалізує себе завдяки ним: розвиває свій творчий потенціал, виявляє свідоме ставлення до природи, суспільства тощо. Останні дослідження науковців щодо питань екологічного виховання молоді часто розкривають пріоритетність використання філософії «Zero waste» (надалі – ZW) в освіті та вихованні [14–15]. Наприклад, проєкт «Zero Waste Schools and Communities» (Швейцарський федеральний інститут водних наук і технологій), який реалізується з лютого 2018 по лютий 2022 р., направлений на перехід «нульових відходів» у школах, залучаючи вчителів і учнів до співпраці із дослідниками сталого розвитку задля впровадження підходів із замкнутим циклом [20].

Увага низки науковців повернута до проблеми неформальної екологічної освіти молоді в діяльності природоохоронних установ (О. Козловський, І. Мостов'як, В. Шлапак, О. Волохова), громадських організацій (І. Алмашій, С. Левків) та через засоби масової комунікації (Н. Філяніна, К. Іванова). Слід зазначити, що громадська екологічна активність молоді нині набуває особливої актуальності. Співпраця громадських об'єднань із природоохоронними організаціями та навчальними закладами розглядається як ефективна модель формування еколого-орієнтованої діяльності молоді та проявляється в екологізації культурно-освітнього простору, організації екологічного волонтерства, просвітництва, туризму [2].

У психолого-педагогічній літературі екологічна компетентність розглядається як:

- прояв екологічної культури в її «зоні відповідальності» («зоною відповідальності» є та частина довкілля, в якій кожна конкретна людина здійснює власну діяльність і тому може реально впливати на її стан);
- здатність особистості до ситуативної діяльності у побуті і природному оточенні, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в уміння приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля;

– здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної діяльності.

Зокрема, вчені Л. Липова, Т. Лукашенко, В. Малишев зазначають, що екологічна компетентність – здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, за якої набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення, виконувати відповідні дії, нести відповідальність за прийняті рішення, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля. На відміну від екологічної культури, яка може стосуватися як спільноти, так і окремої особистості, екологічна компетентність, як і компетентність загалом, стосується лише певної особистості. Набуття компетентності об'єднує нормативний, когнітивний, емоційний, аксіологічно-мотиваційний і практичний компоненти, забезпечує на їх основі екологічну рівновагу у відносинах з природою, попереджає екологічно небезпечні ситуації [5].

Практичний досвід організації екологічної освіти у країнах світу представлено через участь у грантових проєктах, міжнародних програмах та наукових форумах (США [16]; Мексика [17]; Нова Зеландія [18]) тощо. Зокрема, на конференції міністрів освіти при Раді Європи (Люблін, Словенія, 2010) було зазначено, що основна вимога нині має ставитися не стільки до підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, скільки до питань підвищення кваліфікації вчителів і викладачів, їхньої професійної перепідготовки. Це стосується значною мірою і набуття екологічної компетентності.

Вивчення та узагальнення наукових джерел і педагогічної практики, досвід роботи у вищій школі засвідчили наявність низки суперечностей, які потребують розв'язання, зокрема:

- на рівні концептуалізації: між станом сучасних екологічних викликів, потребами

суспільства й Нової української школи щодо необхідності екологічного виховання молоді та недостатнім рівнем підготовленості майбутніх фахівців-екологів щодо організації освітнього простору у питаннях сталого споживання та збереження ресурсів;

– на рівні змісту й організації: між необхідністю інтенсифікації формування екологічної компетентності майбутніх екологів на засадах компетентнісного підходу, практико-орієнтованого навчання і недостатнім рівнем забезпечення відповідних для цього організаційно-педагогічних умов у закладах вищої освіти;

– на рівні професійної самореалізації: між зростаючими вимогами до професійного рівня сучасного фахівця-еколога, здатного до внутрішньо вмотивованої взаємодії особистості і навколишнього середовища, та нереалізованістю можливостей дотримуватися стандартів професійної діяльності й здатності компетентно використовувати їх у процесі професійної діяльності.

Мета статті – розкрити особливості використання практик безвідходних технологій на засадах філософії «Zero Waste» у розвитку екологічної компетентності майбутніх екологів в умовах реалізації концепції сталого розвитку країни та розробити рекомендації щодо її впровадження у сучасний освітній простір.

Виклад основного матеріалу. На законодавчому рівні екологічне виховання визначено як один із пріоритетних напрямків у діяльності країни. В законі «Про освіту» [10] зазначено, що метою освіти є розвиток особистості для забезпечення сталого розвитку України. Згідно із законом «Про повну загальну середню освіту» [12] виховний процес є невід’ємною складовою освітнього процесу і має спрямовуватися на формування екологічної культури, навичок здорового способу життя і дбайливого ставлення до довкілля. У Законі «Про вищу освіту» відзначено [9], що заклад вищої освіти має формувати особистість шляхом патріотичного, правового та екологічного виховання. Також, одним із основних інструментів державної екологічної політики в Україні, що зазначено Законі

України [11], є впровадження освіти в інтересах сталого розвитку, екологічної освіти та виховання, просвітницької діяльності з метою формування в суспільстві екологічних цінностей і підвищення його екологічної свідомості.

Підготовка фахівців у закладах вищої освіти здійснюється на основі освітньої програми (ОП), яка розробляється із врахуванням Стандарту вищої освіти за певною спеціальністю, Професійного стандарту, рекомендацій роботодавців та здобувачів вищої освіти. У підготовці фахівців-екологів формування результатів навчання, які є визначені у Стандарті вищої освіти, є пріоритетним завданням групи забезпечення певної освітньої програми.

Впроваджуючи ОП Екологія в Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка, нами було доповнено перелік цих результатів навчання РН «здійснювати еколого-освітню діяльність з різними цільовими групами та мотивувати до сталого способу життя», це дозволило задовольнити запити роботодавців та підсилити конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Цілі та програмні результати навчання за даною ОП відповідають загальним тенденціям розвитку спеціальності 101 Екологія з акцентуванням на опануванні навичками моніторингу, моделювання, прогнозування стану довкілля, організації, управління та експертизи в природоохоронній діяльності, фокусуванням на розвиток soft skills і компетентностях, що формують фахівця, здатного виконувати функції провідника позитивних змін та реалізації цілей сталого розвитку.

Визначення Міжнародного альянсу Zero Waste International: «Zero waste» – це моральна, економічна, ефективна і далекоглядна ціль, спрямована на зміну способу життя людей та заохочення до створення стійких природних циклів, де всі надлишкові матеріали призначені для того, щоб стати ресурсами для інших. Приклади міжнародних практик безвідходної технології «Zero waste» представлено у табл. 1. Для філософії ZW важливим є переосмислення необхідності усіх придбаних товарів і зменшення обсягу сміття, яке продукує кожен і кожна з нас.

Міжнародні практики «Zero waste»

Приклади міжнародних практик безвідходної технології «Zero waste»	
1	– Заохочення відмовитись від продуктів, що не потрібні і які потенційно можуть опинитись в смітнику. Також скорочення витрат на модний одяг.
2	– Низка альтернатив «одноразовим речам» (зокрема пластиковим пакетам та одноразовому посуду). Принцип «Zero waste» передбачає користування багаторазовими речами, такими як: шопери, торбинки для фруктів, екочашки, власний столовий посуд тощо. Це дозволяє відмовитись від токсичних пластикових замінників.
3	– Ремонт та апсайклінг (в тому числі художня переробка) речей, що вийшли із ладу.
4	– Передача чи продаж непотрібних речей у благодійні організації чи напряду тим, хто їх потребує.
5	– Обмін речами, аби уникнути понадспоживання (наприклад, буккросинг, ярмарки).
6	– Ретельне сортування сміття, якщо воно все ж утворилось, за кодами маркування, та доставка посортованої і належно підготовленої вторинної сировини на екологічно вигідну переробку. Публічний контроль лінії переробки та переробників, аби впевнитись, що відходи переробляються як належне, а не потрапляють на звалища чи сміттєспалювання.
7	– Відмова від користування продуктами, виробники яких не несуть розширену відповідальність за утилізацію та переробку відходів від їх продукції, не маркують продукцію, використовують токсичні матеріали та технології. Підтримка натомість екологічно свідомих виробництв.

Джерело: [21]

Формування екологічної компетентності відбувається у процесі екологічної освіти й відповідно покликано слугувати провідником екологічної культури у змісті освіти, створює мотивацію для ціннісної орієнтації у навчальних конструктах. Екологічна компетентність як психолого-педагогічна категорія може розглядатися як «сектор» життєвої компетентності, який стосується широкого спектру взаємодії особистості і навколишнього середовища [13].

Позитивною тенденцією екологічної освіти останніх десятиліть XXI ст. є поширення у бізнесі, розвитку міст загалом та освіті зокрема філософії «Zero Waste» (ZW). Безсмітництво, безвідходна технологія (англ. zero waste, «нуль відходів» або «нуль марнування») – це філософія скорочення продукування відходів, поряд з вторинним використанням та переробкою, покликана зменшити екологічне навантаження на планету. до зміни життєвих циклів ресурсів, так, що всі продукти використовуються повторно.

Важливим у ZW є дотримання п'яти правил, так званих, «5R», розміщених за ступенем значимості (рис. 1). Суть її полягає у збереженні всіх ресурсів через відповідальне виробництво та споживання, повторне використання та відновлення продукції, екологічне пакування, без їх спалювання, захоронення в землю, водні об'єкти чи повітря, що несе ризики для довкілля та здоров'я людини [6].

Модель «нуль відходів» чудово вписується у реалізацію «Освіти для сталого розвитку», яка покликана пробудити в учнів і вчителів свідоме ставлення до питань, пов'язаних із СР; усвідомлення зв'язків між сталістю та вибором особистого стилю життя; надихати і мотивувати на дотримання власного більш сталого стилю життя, надати закладам освіти можливості відігравати активну конструктивну роль у просуванні місцевих ініціатив. Зміст навчальних програм у контексті «Освіти для сталого розвитку» передбачає вивчення таких важливих аспектів як зміна клімату, біорізноманіття, зменшення небезпеки катастроф і стале споживання та виробництво [8].

Впровадження філософії ZW досить активно здійснюється в міжнародних освітніх установах. Результативним виявився проєкт міжнародної освітньої програми «Eco-Ecole» (з франц. «еко-школи»), що був розроблений Фондом екологічної освіти та передбачав інтеграцію сталого розвитку в освітній простір навчального закладу із прийняттям конкретних дій щодо зменшення власного екологічного сліду (показник, за яким обраховують ресурси, що споживає школа). В межах цього проєкту до активних дій залучались усі учасники освітнього процесу (учні, вчителі, керівництво, адміністративний і технічний персонал тощо) разом із батьками та жителями громад. До проєкту долучились понад

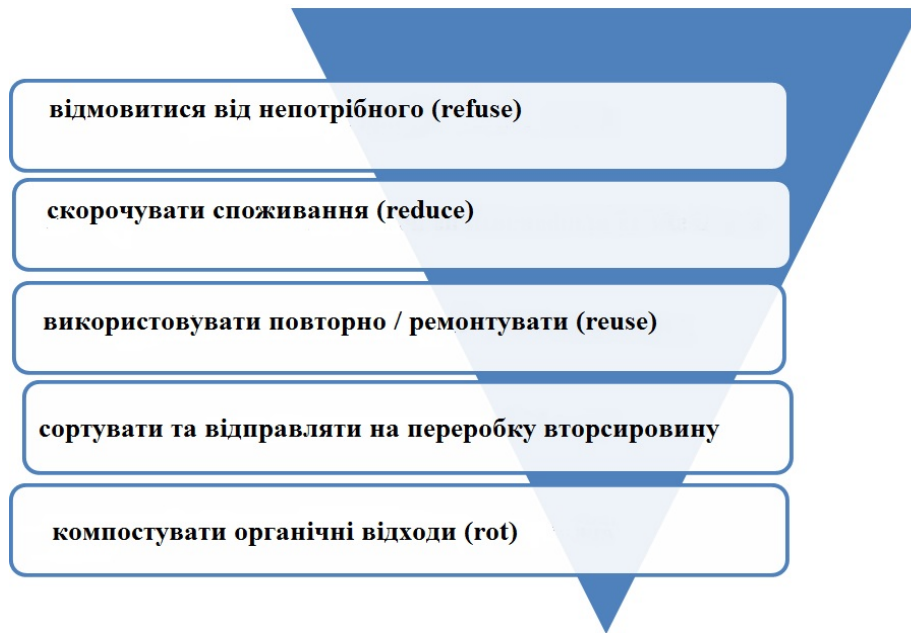


Рис. 1. Піраміда правил «5R» філософії «Zero Waste»

Джерело: [21]

50 000 шкіл у 67 країнах світу, яким пропонували зробити 7 кроків: створити кваліфіковану команду для впровадження програми у навчальному закладі; провести дослідження школи щодо потреб і визначити «екологічний слід» закладу освіти; розробити напрямки для зменшення використання ресурсів та реалізувати заходи для цього; оцінити результати зроблених дій; підвищити обізнаність у громаді й активізувати більше людей [16, с. 18–19]. Подібний досвід залучення усіх членів суспільства від конкретних шкіл та університетів до корпоративного сектору та муніципалітетів з метою вирішення проблеми утилізації твердих відходів і зменшення попиту на природні ресурси був представлений у ліванському проєкті «Zero Waste ACT» [16, с. 24–25].

В освітній простір навчальних закладів України філософія ZW почала впроваджуватися завдяки грантовим фондам, діяльності громадських організацій і власній ініціативі закладів освіти. Зокрема, Всеукраїнська благодійна організація «Klitschko Foundation» реалізує проєкт «Zero Waste School», який покликаний через неформальне навчання молоді поширити екологічну культуру поведінки [19]. Впродовж чотирьох років більше 200 шкіл стали учасниками проєкту «Zero Waste School», понад тисячу

підлітків і педагогів долучилися до активної діяльності, що у своїх громадах організували локальні проєкти.

Еколого-просвітній проєкт «Компола», який спільно координований Міністерством захисту довкілля та природних ресурсів України і Міністерством освіти та науки України дозволив проваджувати правило ZW «компостувати органічні відходи» у навчальних закладах. У цьому проєкті взяли участь понад 200 загальноосвітніх закладів, які розпочали компостування відходів шкільних їдалень [3].

За підтримки посольства Фінляндії в Україні громадська організація «Zero Waste Kharkiv» організує вже третій навчально-практичний курс «Zero Waste Academy». У межах курсу відбувається навчання учасників і розробка ними власних проєктів, які спрямовані на попередження утворення відходів.

У 2021 р. був успішно впроваджений у діяльність закладу вищої освіти проєкт «Регіональний еколого-просвітницький центр «ЕКОХАБ KREMENETS», який став координуючим центром з питань екологізації та впровадження філософії «Zero Waste» у Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка [1]. Головною метою діяльності зазначеного центру є

екологізація культурно-освітнього простору, змісту освіти під час провадження освітньої діяльності, підготовки майбутніх фахівців до здатності реалізовувати функції освіти для сталого розвитку в процесі професійної діяльності та формування високого рівня екологічної свідомості молоді регіону.

Ми вважаємо, що ефективність підготовки майбутніх фахівців-екологів пов'язана не лише із системою знань, які здобувачі освіти отримують під час навчання, але й з особливостями організації освітнього простору в навчальних закладах, що має відповідати принципам сталого споживання та сприяти впровадженню у побуті екологічного стилю поведінки. Враховуючи це, діяльності центру «ЕКОХАБ КРЕМЕНETS» спрямована на популяризацію правила ZW «відмовитися від непотрібного». Організація лекцій із демонстрацією дружніх до навколишнього середовища еко-товарів (eco-friendly), які являються альтернативними одноразовим речам і є підсилюючим фактором свідомого споживання. Виставка цих товарів постійно діюча та поповнюється новими експонатами. Важливим просвітницьким фактором цього центру є те, що всі його члени у побуті й освітній діяльності відмовляються від користування одноразовими речами і популяризують такий стиль життя серед академічної спільноти. Використання правила «скорочувати споживання (reduce)» дозволяє економити ресурси закладу, проте потребує клопіткої роботи, ретельного аналізу управлінських рішень і їх наслідків. Членами центру було підраховано, що використання електронних сервісів для проведення наукових та освітніх заходів дозволяє зменшити ресурс паперу, рятуючи при цьому 1,5 великих дерева, папір із яких забезпечує супровід лише одного заходу.

Діяльність даного центру регламентується положенням закладу вищої освіти та є підсилюючим фактором у реалізації завдань колективу кафедри біології, екології та методик їх навчання, які працюють над колективною темою «Наукові та освітні аспекти сталого розвитку».

Важливим аспектом у процесі підготовки фахівців-екологів є інтеграція питань щодо «сталого споживання і виробництва» у зміст

освітніх програм. Академічною спільнотою кафедри розроблена низка вибіркового освітніх компонентів («Екологічний стиль життя», «Стратегія сталого розвитку», «Екологічна грамотність» «Освіта для сталого розвитку»), які сприяють переходу екологічних знань у здобувачів освіти у екологічний спосіб життя. Визначальною умовою впровадження ZW-практик безвідходної технології у процесі теоретичного навчання та на практиці є науково-методичний супровід науково-педагогічних працівників випускової кафедри, які залучені до реалізації освітнього процесу за ОП Екологія та сприяють розвитку екологічної компетентності майбутніх фахівців в умовах реалізації концепції сталого розвитку країни.

Нами екологічна компетентність розглядається як складова професійної. Екологічна компетентність виявляється в систематичному прийнятті рішень щодо врахування екологічних наслідків власної діяльності, що чинить певний вплив на довкілля. Адже, потрібні не знання заради самих знань, а їх засвоєння пов'язується із здатністю компетентно використовувати їх у процесі діяльності.

Розвиток екологічної компетентності майбутніх фахівців-екологів передбачає науково-методичний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента викладачем, більш досвідченим носієм знань і досвіду (в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формах). На наш погляд, науково-методичний супровід – це система засобів, методів, прийомів, методичних технологій та дидактичних умов, спрямованих на ефективне формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей.

Викладачу відводиться роль компетентнісного консультанта (ментора, тьютора, фасилітатора), який забезпечує науково-методичний супровід процесу формування екологічної компетентності майбутніх фахівців-екологів та створює умови для зміни пріоритетів – із традиційного засвоєння готових знань у ході лекційно-практичних занять на самостійну активну екологічну діяльність кожного майбутнього фахівця.

Зміст компетентності визначається вимогами, які ставить до власної освіченості студент,

а набуття компетентності – особисте завдання особистості і сформувані її нав'язуванням ззовні неможливо, оскільки компетентність набувається самою людиною і зумовлена її ставленням до власної навченості та вихованості, розумінням необхідності компетентності в житті, тобто відіграє роль особистісно – смислової складової компетентності, що є компонентом особистісно орієнтованого навчання. Тож, для формування компетентності особистості необхідне злиття двох складових: знань і свідомості. Отже, компетентність – особистісно усвідомлена система знань, умінь, навичок, що має особистісний смисл і суб'єктивний досвід. Вона має універсальне значення і може використовуватись людиною в різних видах діяльності для розв'язання життєво важливих для неї проблем. Розгортання змісту освіти навколо особистісно значущих компетенцій, їх включення до змісту і є шлях переходу до ціннісного ставлення до знань [5].

Серед ознак професійної компетентності: прийняття майбутньої діяльності як сфери самореалізації, галузі, в якій майбутній фахівець усвідомлює свої можливості та впевнений у власних силах; володіння орієнтувальною основою майбутньої діяльності, що включає образ її результату і процесу його досягнення; набір апробованих на власному досвіді способів вирішення завдань, що входять у структуру фахової компетенції (аналітичних, проєктувальних, організаційних, комунікативних, інформаційних, самоорганізувальних тощо); досвід виконання цієї діяльності в проблемних умовах (наприклад, неповноти знань, дефіциту часу й методичних засобів, невиявленості причинно-наслідкових зв'язків і характеристик ситуації, непридатності відомих варіантів розв'язання тощо); рефлексія і самоконтроль особистих дій на основі використання власних, під час унікальних зразків та критеріїв ефективності.

У процесі формування екологічної компетентності майбутніх екологів важливою є можливість застосовувати у практичній діяльності та побуті теоретичні знання, які вони отримують під час аудиторного навчання. У розробленій нами ОП Екологія [7] передбачено проведення таких видів практик як навчальна загально-еко-

логічна практика, навчальна ландшафтно-екологічна практика, навчальна практика із збереження біорізноманіття, виробнича практика, що в повній мірі задовольняє запити як майбутніх роботодавців так і здобувачів вищої освіти.

Можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти забезпечують елементи неформальної освіти, які реалізуються у регіональних ГО «Кременецька екологічна ліга» та «Молодь Кременеччини», які ефективно здійснюють екологізацію культурно-освітнього простору шляхом організації круглих-столів, навчальних курсів, тренінгів, екоосвіторіумів, майстерень за індивідуально-творчими потребами.

Моніторинг якості підготовки фахівців-екологів за ОП Екологія, яка впроваджується нами, засвідчив позитивний відгук від здобувачів вищої освіти щодо використання особисто значущої та актуальної інформації та активних методів навчання. В освітній діяльності нами системно застосовується комплекс інтерактивних дидактичних засобів з метою впровадження філософії ZW (рис. 2).

З метою розвитку екологічної компетентності майбутніх фахівців в умовах реалізації концепції сталого розвитку країни засобами філософії ZW в освітньому процесі ефективними виявилися на практиці інтерактивні форми роботи, побудовані на суб'єкт-суб'єктній взаємодії з орієнтацією на практичне застосування (табл. 2).

Вважаємо, що з метою ефективної підготовки фахівців-екологів у закладах вищої освіти, необхідно здійснювати екологізацію менеджменту навчальних закладів і впроваджувати філософію ZW в освітній простір, це, в свою чергу, дозволить створити зв'язок стратегії закладу освіти з мінімізацією відходів, економією ресурсів, екологічністю в оформленні й обладнанні приміщень, природоохоронною діяльністю. Важливим у впровадженні ZW є організація в навчальних закладах системи роздільного збору побутових відходів, які переробляються, та компостування органічних відходів від їдалень закладів освіти. Поряд із цими для усіх учасників освітнього процесу та технічних працівників варто організувати освітні заходи та/

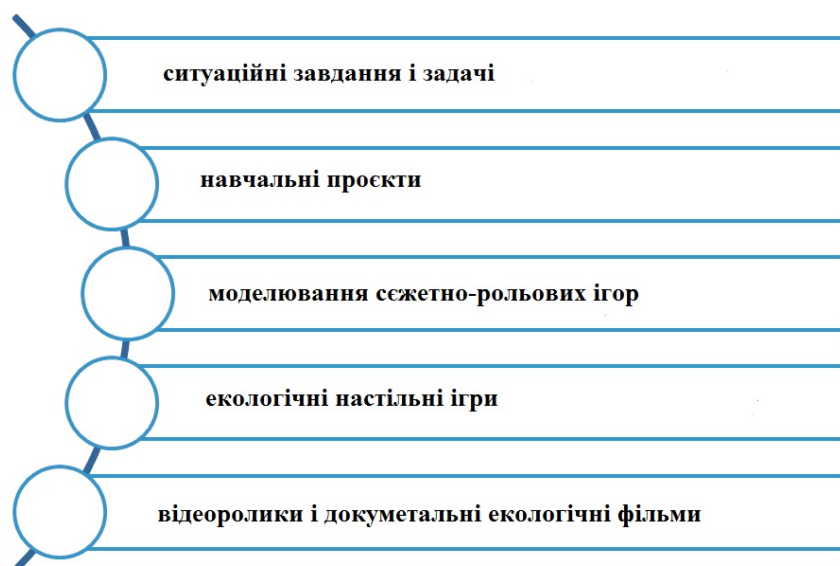


Рис. 2. Дидактичні інтерактивні засоби в реалізація філософії Zero Waste

Таблиця 2

Інтерактивні форми роботи у розвитку екологічної компетентності майбутніх фахівців засобами філософії ZW

Інтерактивні форми	Приклади форм організації
<i>Організація рольових ігор</i>	«Учасники виробничо-ринкової ланки» із сюжетними ролями «виробника», «рекламного агента», «споживача», «відповідального за утилізацію відходів» та інші.
<i>Створення турнірів із настільних екологічних ігор</i>	Гра «Кеер Cool (Не гарячкуй!)» від ГО «Український екологічний клуб «Зелена хвиля». У ході гри учасники представляють конкуруючі групи країн, які мають завдання реалізувати власні політичні й економічні цілі, при цьому втримуючи баланс безпечного рівня парникових газів. Гра є практичною демонстрацією труднощів міжнародних відносин у вирішенні глобальної проблеми зміни клімату, раціонального використання ресурсів, вона стимулює учасників на активну дискусію, формує вміння співпрацювати в команді та спільно розробляти узгоджені стратегії зменшення ризиків стихійних лих [6].
<i>Розробка навчальних проєктів</i>	«Аналіз життєвого циклу телефону / комп'ютера / одягу», «Виробництво та продаж продукції екологічно чистого виробництва»
<i>Демонстрація, перегляд та обговорення відеороликів, документальних фільмів</i>	Підбірки відеоматеріалів, які популяризують філософію ZW: – Компостик (14 екоказок про компостування) https://www.youtube.com/channel/UCU7wPtfnywH-ga3U3QGDTNQ/videos ; – Що справді трапляється з пластиком, що ти викидаєш? https://www.youtube.com/watch?v=o7047nFLv2o ; – Історія речей з Енні Леонард https://www.youtube.com/watch?v=QZ1S5r6_uOo ; – Енергозбереження https://www.youtube.com/watch?v=j4Xwnv7ic4A&ab_channel=SustainableproductionandconsumptioninUkraine ; – Соціальний ролик про сортування сміття https://www.youtube.com/watch?v=91OM9aZLxug&ab_channel=ObolonCorporation та інші.
<i>Співробітництво у популяризації філософії «Zero Waste»</i>	Співпраця з громадськими організаціями й об'єднаннями, видавничою галуззю й екоактивістами, які займаються популяризацією філософії «Zero waste».
<i>Популяризація філософії «Zero waste» в інформаційному просторі</i>	– Ведення блогів або соціальних сторінок у мережах Facebook та Instagram; розробка інформаційно-просвітницьких роликів, розміщення аудіо-та відеофайлів у мережі Інтернет; підготовка інформаційних і методичних матеріалів відповідно до актуальних екологічних напрямків; розміщення зовнішньої соціально-рекламної продукції природоохоронного спрямування.

або майстер-класи для навчання «сортування побутових відходів» і популяризації способів зменшення їх утворення.

З огляду на власний досвід та вітчизняних і зарубіжних науковців у вирішенні актуальних питань формування екологічної компетентності молодого покоління вважаємо доречним здійснювати екологізацію навчання через популяризацію філософії «Zero Waste» у процесі організації освітнього простору.

Виходячи із вищезазначеного вважаємо, що ефективність екологічного виховання молодого покоління загалом і формування екологічної компетентності майбутніх фахівців-екологів зокрема, пов'язана не лише із системою знань, які здобувачі освіти отримують під час теоретичного навчання, але й з особливостями організації освітнього простору в навчальних закладах, що має відповідати принципам відповідального споживання та сприяти впровадженню у побуті екологічного стилю поведінки.

Висновки. Використання досвіду використання практик безвідходних технологій на засадах філософії «Zero Waste» в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців-екологів являється важливим інструментом реалізації освітніх завдань сталого розвитку. Ця філософія сформована на дотриманні п'яти основних життєвих правил з нульовим рівнем

відходів, які ефективно можна впроваджувати в освітній галузі, що сприятиме формуванню у молодого покоління здатності планувати, здійснювати і критично оцінювати практичні заходи, що стосуються питань споживання, та відчувати персональну відповідальність за екологічні і соціальні наслідки власної поведінки.

Виходячи із досвіду роботи щодо успішного використання безвідходних технологій, що базуються на філософії «Zero Waste» в організації освітнього процесу, можна рекомендувати в освітніх закладах організувати еколого-просвітницькі координаційні центри; розробляти вибірково освітні компоненти, які популяризують відповідальне споживання та сприяють впровадженню у побуті екологічного стилю поведінки; під час аудиторного навчання застосовувати комплекс інтерактивних дидактичних засобів: навчальних завдань і задач, екологічних настільних ігор, навчальних проєктів, відеороликів і документальних екологічних фільмів та моделювання сюжетно-рольових ігор.

Перспективи розвитку даного питання вбачаємо у вивченні та популяризації позитивного досвіду вітчизняних та міжнародних закладів вищої освіти та науково-дослідних установ з метою удосконалення екологічної компетентності майбутніх фахівців під час реалізації концепції сталого розвитку країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Галаган О. К., Тригуба О. В. Створення та розвиток «ЕКОХАБ КРЕМЕНЕТС» у Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка. *Подільські читання. Охорона довкілля, збереження біотичного та ландшафтного різноманіття, природнича освіта: проблеми, перспективи, рішення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. присвяченої 25-річчю кафедри екології та біологічної освіти Хмельницького національного університету* (11-13 жовт. 2021 р., Хмельницький) / за заг. ред. Г. А. Білецької. Хмельницький : ХНУ, 2021. С. 255–256.
2. Дух О. І., Галаган О. К., Михалюк І. М. Реалізація неформальної екологічної освіти молоді в діяльності громадських організацій. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. 2018. Вип. 10. С. 144–151. DOI: <https://doi.org/10.37835/2410-2075-2018-10-14>
3. Компола – компостування відходів шкільної їдальні. URL: <https://gof.org.ua/campaigns/kompola/> (дата звернення: 10.02.2022).
4. Куць Н. Екологічна свідомість українців & довкілля. Аналітичний документ. 2020. URL: <http://epl.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/ekosvidomist.pdf> (дата звернення: 10.02.2022).
5. Липова Л., Лукашенко Т., Малишев В. Екологічна компетентність особистості в умовах фундаменталізації освіти. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2012. № 1. С. 277. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/767> (дата звернення: 12.02.2022).
6. Настільні екологічні ігри та методичні матеріали з екоосвіти URL: <https://ecoclubua.com/nastilni-ekologichni-igry-ta-metodychni-materialy-z-ekoosvity/> (дата звернення: 10.02.2022).
7. Освітньо-професійна програма Екологія. Кременець, 2021. URL: <http://www.kogpi.edu.te.ua/images/stories/Henrikh/OPP/2021/ECO.pdf> (дата звернення: 10.02.2022).

8. Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти : посібник / О. І. Пометун та ін. За ред. О. І. Пометун. К. : Педагогічна думка, 2015. 120 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 10.02.2022).
10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VII. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.02.2022).
11. Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року : Закон України від 28.02.2019 № 2697-VII. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19> (дата звернення: 10.02.2022).
12. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 10.02.2022).
13. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. К. : Педагогічна думка, 2008. 64 с.
14. Adeline Mertenat, Alexander Garcia Kappeller, Anjali Sherpa, Mingma Sherpa, Christian Zurbrugg. Towards a Circular Economy at School – Insights and Best-practices from Nepal. URL: https://www.eawag.ch/fileadmin/Domain1/Abteilungen/sandec/publikationen/SWM/Zero_Waste/towards_circular_economy_school.pdf (дата звернення: 10.02.2022).
15. Adeline Mertenat, Anali Ochoa, Paloma Roldán Ruiz, Christian Zurbrugg. A Zero Waste Approach for a School in the Peruvian Amazonian Rainforest URL: https://www.eawag.ch/fileadmin/Domain1/Abteilungen/sandec/publikationen/SWM/Zero_Waste/zero_waste_approach_sn_20.pdf (дата звернення: 10.02.2022).
16. Elen García García, Celia Murcia Lorenzo and Mariateresa Silvi Education for Sustainable Consumption, Behaviour and Lifestyles A collection of case studies. 73 p. DOI:10.13140/RG.2.2.28266.88006 URL: https://www.researchgate.net/publication/338357873_Education_for_Sustainable_Consumption_Behaviour_and_Lifestyles_A_collection_of_case_studies (дата звернення: 10.02.2022).
17. Zero Waste at My School – School Waste Separation and Recycling Program. URL: <http://www.cec.org/north-american-partnership-for-environmental-community-action/napeca-grants/zero-waste-at-my-school-school-waste-separation-and-recycling-program/> (дата звернення: 10.02.2022).
18. Zero Waste Education. URL: <https://www.zerowasteeducation.co.nz/howitworks> (дата звернення: 10.02.2022).
19. Zero waste school. URL: <https://www.klitschkofoundation.org/projects/education/zero-waste-school/> (дата звернення: 10.02.2022).
20. Zero Waste Schools and Communities. URL: <https://www.eawag.ch/en/department/sandec/projects/mswm/zero-waste-schools-and-communities> (дата звернення: 10.02.2022).
21. Zero waste. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Zero_waste (дата звернення: 10.02.2022).

DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS-ECOLOGISTS’ ENVIRONMENTAL COMPETENCE ON THE BASIS OF ‘ZERO WASTE’ PHILOSOPHY

DUKH OLHA

Candidate of Biological Sciences, associate professor,
associate professor of the department of biology, ecology and their teaching methods
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

TSYTSIURA NELIA

Candidate of Biological Sciences,
associate professor, head of the department of biology, ecology and their teaching methods
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

GALAGAN OKSANA

Candidate of Biological Sciences, associate professor,
associate professor of the department of biology, ecology and their teaching methods
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The article reveals the relevance and practical significance of forming environmental competence in the conditions of implementing the concept of sustainable development. Emphasis is placed on the fact that the current stage of developing the interaction between society and nature and changes in the Ukrainian educational*

environment require the definition of new strategic and tactical guidelines in forming future specialists-ecologists' competence.

Purpose. To reveal the peculiarities of using the philosophy of 'Zero waste' in the development of future ecologists' environmental competence in the conditions of implementing the concept of sustainable development of the country and to develop recommendations for its implementation in the modern educational space.

Methods. Theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization), empirical (methods of data collection and accumulation, description, development of practical recommendations).

Results. Experience of successful practical use of waste-free technologies on the basis of 'Zero Waste' philosophy in the organization of the educational process through the activities of the environmental education centre 'ECOHUB KREMENETS' has been presented; optional educational components 'Environmental lifestyle', 'Sustainable development strategy', 'Environmental literacy', 'Education for sustainable development' have been introduced into the content of the curriculum; use of interactive forms of work based on subject-subject interaction and focused on practical application. Use of personally relevant and up-to-date information in combination with active teaching methods contributes to the implementation of ZW philosophy. Experience of applying the complex of interactive didactic means has been presented: educational tasks and problems, ecological board games, educational projects, videos and documentary ecological films and modelling of plot-role games.

Originality. For the first time, the experience of implementing 'Zero Waste' philosophy in the educational activities of higher education institutions has been analyzed.

Conclusion. The formation of environmental competence, in particular future specialists-ecologists', is associated not only with the system of knowledge that students receive during training, but also with the organization of educational space in educational institutions, which should meet the principles of responsible consumption and promote the implementation of environmental style of behaviour. As the prospects for development of the problem there have been determined the need to study and promote the positive experience of domestic and international higher education and research institutions in order to improve the future professionals' environmental competence in the conditions of implementing the concept of sustainable development.

Keywords: educational space, competence approach, environmental competence, 'Zero waste' philosophy, sustainable development.

REFERENCES

1. Halahan O. K., Tryhuba O. V. (2021) Stvorennia ta rozvytok «EKOKHAB KREMENETS» u Kremenetskii oblasnii humanitarno-pedahohichnii akademii im. Tarasa Shevchenka. *Podilski chytannia. Okhorona dovykillia, zberezhennia biotychnoho ta landshaftnoho riznomanittia, pryrodnycha osvita: problemy, perspektyvy, rishennia*. Khmelnytskyi: KhNU, pp. 255–256 [in Ukrainian].
2. Dukh O.I., Halahan O.K., Mykhaliuk I.M. (2018) Realizatsiia neformalnoi ekolohichnoi osvity molodi v diialnosti hromadskykh orhanizatsii. *Naukovyi visnyk Kremenetskoj oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohika*, vol. 10, 144–151. DOI: 10.37835/2410-2075-2018-10-14 [in Ukrainian].
3. Kompola – kompostuvannia vidkhodiv shkilnoi yidalni. Retrieved from: <https://gof.org.ua/campaigns/kompola/> [in Ukrainian].
4. Kuts N. (2020) Ekolohichna svidomist ukraintsiv & dovykillia. Analitichnyi dokument. Retrieved from: <http://epl.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/ekosvidomist.pdf> [in Ukrainian].
5. Lypova L., Lukashenko T., Malyshev V. (2012) Ekolohichna kompetentnist osobystosti v umovakh fundamentalizatsii osvity. *Ukrainskyi naukovyi zhurnal «Osvita rehionu»*, 1, p. 277. Retrieved from: <https://social-science.uu.edu.ua/article/767> [in Ukrainian].
6. Nastilni ekolohichni ihry ta metodychni materialy z ekoosvity. Retrieved from: <https://ecoclubua.com/nastilni-ekologichni-igry-ta-metodychni-materialy-z-ekoosvity/> [in Ukrainian].
7. Osvitno-profesiina prohrama Ekolohiia (2021). Kremenets. Retrieved from: <http://www.kogpi.edu.te.ua/images/stories/Henrikh/OPP/2021/ECO.pdf> [in Ukrainian].
8. Pidhotovka vchyteliv do vykladannia pytan staloho rozvytku. Navchalno-metodychni materialy dlia vykladachiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv ta systemy pislia-dyplomnoi pedahohichnoi osvity: Posibnyk / O. I. Pometun ta in. Za red. O. I. Pometun. K.: Pedahohichna dumka, 2015. 120 p. [in Ukrainian].
9. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. Retrieved from: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
10. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VII. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

11. Pro osnovni zasady (stratehiiu) derzhavnoi ekolohichnoi polityky Ukrainy na period do 2030 roku: Zakon Ukrainy vid 28.02.2019 № 2697-VIII / Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19> [in Ukrainian].
12. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-IX. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy* [in Ukrainian].
13. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkolariv: nauk.-metod. posibnyk / N. A. Pustovit, O. L. Prutsakova, L. D. Rudenko, O. O. Kolonkova. K.: Pedahohichna dumka, 2008. 64 p. [in Ukrainian].
14. Adeline Mertenat, Alexander Garcia Kappeller, Anjali Sherpa, Mingma Sherpa, Christian Zurbrügg. Towards a Circular Economy at School – Insights and Best-practices from Nepal. Retrieved from: https://www.eawag.ch/fileadmin/Domain1/Abteilungen/sandec/publikationen/SWM/Zero_Waste/towards_circular_economy_school.pdf
15. Adeline Mertenat, Anali Ochoa, Paloma Roldán Ruiz, Christian Zurbrügg. A Zero Waste Approach for a School in the Peruvian Amazonian Rainforest. Retrieved from: https://www.eawag.ch/fileadmin/Domain1/Abteilungen/sandec/publikationen/SWM/Zero_Waste/zero_waste_approach_sn_20.pdf
16. Garcia, Elena & Lorenzo, Celia & Silvi, Mariateresa (2020) Education for Sustainable Consumption, Behaviour and Lifestyles. A collection of case studies. 10.13140/RG.2.2.28266.88006. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/338357873_Education_for_Sustainable_Consumption_Behaviour_and_Lifestyles_A_collection_of_case_studies
17. Zero Waste at My School – School Waste Separation and Recycling Program. Retrieved from: <http://www.cec.org/north-american-partnership-for-environmental-community-action/napeca-grants/zero-waste-at-my-school-school-waste-separation-and-recycling-program/>
18. Zero Waste Education. Retrieved from: <https://www.zerowasteeducation.co.nz/howitworks>
19. Zero waste school. Retrieved from: <https://www.klitschkofoundation.org/projects/education/zero-waste-school/>
20. Zero Waste Schools and Communities. Retrieved from: <https://www.eawag.ch/en/department/sandec/projects/mswm/zero-waste-schools-and-communities>
21. Zero waste. Retrieved from: https://uk.wikipedia.org/wiki/Zero_waste

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.4>

ЗАСТОСУВАННЯ ІГС GEOGEBRA ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

КЛЄОПА ІРИНА АНАТОЛІВНА

асистент кафедри вищої математики
Вінницький національний технічний університет
paceka08@gmail.com.
orcid.org/0000-0001-8408-6515

Останнім часом стало актуальним використання різних пакетів систем комп'ютерної математики з підвищення ефективності освітнього процесу. У статті обґрунтовується значущість використання когнітивно-візуального підходу у процесі навчання студентів технічних спеціальностей вищої математики у ЗВО, розглядається сутність цього підходу, а також його реалізація у процесі викладання курсу вищої математики з використанням програмних продуктів освітнього призначення. Розглянуто можливості окремих програмних продуктів професійного та освітнього призначення, перераховано переваги інтерактивного геометричного середовища GeoGebra, наведено приклад його використання у процесі навчання вищої математики студентів технічних ЗВО, а саме: розглядаються можливості застосування названого середовища з метою організації дослідницької діяльності студентів під час практичних занять з вищої математики, зокрема і дистанційних, та застосування для створення кривих зображень другого порядку, що дозволяє забезпечити візуалізацію геометричних об'єктів, що вивчаються.

GeoGebra полегшує створення математичних побудов та моделей студентами, які дозволяють проводити інтерактивні дослідження при переміщенні об'єктів та зміні параметрів.

Ключові слова: візуалізація, інтерактивне геометричне середовище, GeoGebra, технічний ЗВО, еліпс, гіпербола, парабола.

Постановка проблеми. В останні роки в процесі викладання різних дисциплін у ЗВО дедалі частіше використовуються програмні продукти як професійного, так і освітнього призначення. Особливо актуальним стало використання різних пакетів програм під час навчання математичних дисциплін.

У сучасному світі навчальний процес, чи то в загальноосвітній школі, чи то в закладах вищої освіти, не можна уявити без використання інформаційних комп'ютерних технологій. Одним із найперспективніших напрямів у технологіях навчання вищої математики є впровадження та розвиток інтерактивних геометричних середовищ, і, як наслідок, виявлення ефективних шляхів їх використання в освітньому процесі.

Інтерактивними геометричними системами (ІГС) [8, с. 246] називаються програмні середовища, які дозволяють робити геометричні побудови на комп'ютері таким чином, що при русі вихідних об'єктів фігура зберігає свою цілісність. Існує досить велика кількість

програмних продуктів, що сприяють активізації освітнього процесу. Наприклад, такі програми, як: Maple, Mathcad, Mathematica, MatLAB, GeoGebra, GeoNext, C.a.R. та ін.

Використання програмних засобів особливо актуально на заняттях із вищої математики. Вище зазначені пакети програм сприяють виконанню розрахунків за короткий час, дозволяють виконувати побудови графіків функцій та об'ємних тіл тощо.

Аналіз останніх досліджень. На актуальності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема комп'ютерно-орієнтованих систем, в освітній процес неодноразово наголошували вітчизняні науковці М. Жалдак, Ю. Горошко, Є. Вінниченко, Т. Крамаренко [5, с. 246] та ін.

Серед існуючого різноманіття математичних пакетів особливу увагу привертає інтерактивна геометрична система GeoGebra, яка є досить популярним серед викладачів. Особливості роботи в інтерактивному середовищі GeoGebra, інтерфейс програми, способи

її застосування під час навчання курсу вищої математики, приклади розв'язання задач окремих розділів вищої математики, а саме теорії графів, теорії функції комплексної змінної та математичного аналізу, висвітлено в наукових доробках вітчизняних і зарубіжних науковців В. Ракута [9, с. 115], М. Друшляк, Т. Лукашова, Л. Скасків [4, с. 36], А. Navetta [5, с. 120].

Н. Балик [1, с. 27] наголошує, що «особливу роль у формуванні відіграє метод моделювання – як метод дослідження об'єктів, який починається з побудови моделей (інформаційних, математичних, комп'ютерних) процесів в об'єкті, що досліджується, і завершується приведенням результатів, отриманих моделюванням, до умов функціонування об'єкта». Науковці звертають увагу на те, що невід'ємною умовою якісної реалізації є використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, до яких відносяться потужні інструменти для модернізації й підвищення ефективності освітнього процесу з природничо-математичних дисциплін. До таких інструментів належать насамперед математичні комп'ютерні пакети, серед яких явним лідером останнім часом виступає середовище динамічної математики GeoGebra, яке широко застосовується в освітніх закладах багатьох країн світу, зокрема в Австрії, Польщі, Німеччині, Великобританії, Канаді, США, Італії, Іспанії, Норвегії, Фінляндії, Швеції, Австралії.

Мета статті – розглянути можливості застосування інтерактивного геометричного середовища GeoGebra з метою організації дослідницької діяльності студентів технічних спеціальностей під час занять з вищої математики.

Виклад основного матеріалу. У світі створено та успішно розвивається досить багато програм динамічної геометрії – інтерактивні геометричні середовища, які є програмним забезпеченням, що дозволяє виконувати геометричні побудови на комп'ютері в такий спосіб, що зі зміною одного з геометричних об'єктів креслення інші також змінюються, зберігаючи задані відносини незмінними. Програми динамічної геометрії дозволяють створювати високоякісні креслення. Скориставшись анімацією, дивлячись на креслення,

що змінюється, можна спільно з учнями встановлювати, відкривати заново ті чи інші властивості розглянутої фігури

Когнітивно-візуальний підхід до навчання вищої математики – це принцип формування освітньої технології на основі взаємозв'язку та єдності абстрактно-логічного змісту навчального матеріалу та методів з наочно-інтуїтивними. Цей підхід пов'язаний з використанням когнітивних (пізнавально-сміслових) можливостей візуальної інформації (наприклад, під час роботи над ілюстраціями). Когнітивна візуалізація містить у собі ключ до вирішення багатьох навчальних проблем. Тут враховується роль кольору, що посилює сприйняття, запам'ятовування, осмислення навчальної інформації більш, ніж за чорно-білому пред'явленні інформації. Такий підхід стимулює широке використання у процесі навчання кольору та форми, графіків і малюнків, комплексних когнітивно-візуальних завдань і мультиплікацій.

У процесі вивчення вищої математики студентами технічних спеціальностей та напрямів підготовки велику роль грає візуалізація математичних означень, що вивчаються. Саме наочне уявлення математичних означень, що супроводжуються за можливості побудовою геометричних об'єктів, сприяє якісному засвоєнню матеріалу, що вивчається, підвищенню ефективності навчання. Візуалізація навчального матеріалу найчастіше здійснюється за допомогою загальноприйнятих засобів навчання: плакатів, моделей, малюнків крейдою на дошці та ін. Але в умовах сьогодення існує безліч різних комп'ютерних програм освітнього призначення, що сприяють створенню динамічних образів математичних об'єктів, що вивчаються, дозволяють простежити мінливість і стійкість їхніх властивостей.

Візуалізацію математичних об'єктів можна здійснити, використовуючи, наприклад, інтерактивну геометричне середовище GeoGebra, яке є безкоштовною, кросплатформовою динамічною програмою [3, с. 297].

Докладніше зупинимось на застосуванні інтерактивного геометричного середовища GeoGebra при вивченні курсу вищої математики.

GeoGebra – безкоштовна програма, яка дає можливість створення динамічних креслень для використання на різних рівнях навчання геометрії, алгебри, планіметрії та інших суміжних дисциплін. Програма дозволяє працювати з функціями (побудова графіків, обчислення коренів, екстремумів, інтегралів тощо). Ідея GeoGebra полягає в інтерактивному поєднанні геометричного, алгебраїчного та числового уявлення. Можна створювати конструкції з точками, векторами, лініями, кінчними перерізами, а також математичними функціями, а потім динамічно змінювати їх [10, с. 495].

GeoGebra має широкі можливості для роботи з функціями: побудова графіків; обчислення коренів, екстремумів, інтегралів тощо. У програмі є вбудована мова, яка дозволяє управляти геометричними побудовами.

Використання інтерактивного геометричного середовища GeoGebra актуальне щодо таких розділів університетського курсу вищої математики, в яких, крім обчислень, необхідно виконувати і геометричні побудови математичних об'єктів.

Нам імпонує підхід В. Кушнір до впровадження пакету GeoGebra у практику підготовки вчителя математики де організація науково-методичною роботи викладацького складу, спрямована на [6, с. 120]:

- освоєння можливостей пакета, вивчення накопиченого досвіду та методик його застосування пакета у шкільній та вузівській математичній освіті;
- розробку модулів навчальних дисциплін, у процесі вивчення яких майбутній вчитель математики освоює пакет та методику його використання в шкільному навчальному процесі;
- створення колективного портфоліо методичних ресурсів для навчального процесу (моделей, методичних розробок, індивідуальних науково-дослідницьких завдань для студентів, завдань на період навчальних практик, тем курсових проєктів та дипломних робіт, матеріалів для контролю навчальних досягнень студентів тощо);
- створення колекцій посилань на корисні інтернет-ресурси (освітні портали, блоги вчителів, публікації тощо);

– створення бази україномовних дидактичних та методичних ресурсів використанню пакету GeoGebra в математичному освіті.

Крім того, вважаємо корисним визначення етапів процесу підготовки роботи застосування інтерактивного геометричного середовища GeoGebra, а саме: підготовчий, базовий та продуктивний [2, с. 508].

Отже, на цій основі нами виявлено підготовчий етап, що відповідає початковому періоду навчання студента в технічному університеті, коли закладається фундамент математичних знань майбутнього інженера. У цей період студент опановує базовий спектр розділів вищої математики, таких як лінійна та векторна алгебра, аналітична геометрія, вступ до математичного аналізу, інтеграли, диференціальні рівняння, ряди, функція комплексної змінної, операційне числення, теорія ймовірностей та елементи математичної статистики. У рамках викладання цих дисциплін пакет GeoGebra використовується як засіб для візуалізації математичних об'єктів, що вивчаються, реалізації їх варіативних уявлень, ілюстрації методів побудови; як середовище для моделювання та емпіричного дослідження властивостей об'єктів, що вивчаються; як інструментально-вимірювальний комплекс, що надає користувачеві набір спеціалізованих інструментів для створення та перетворення об'єкта, а також виміру його заданих параметрів. Використання пакета GeoGebra допомагає викладачеві об'єктивно та наочно уявити об'єкт навчання, продемонструвати його властивості, уникаючи рутинних процесів, пов'язаних зі створенням допоміжних креслень і начерків простим способом; збагатити виклад навчального матеріалу виразними ілюстраціями різного характеру (статичними і динамічними зображеннями, графіками, алгоритмами, схемами, таблицями) та різного педагогічного призначення (для формування інтересу до теми заняття, візуального супроводу або пояснення виконуваних перетворень, демонстрації прикладів застосування отриманих знань у реальному житті тощо); ефективно використовувати навчальний час, вивільняючи його для обговорення проблемних питань, постановки творчих завдань

та побудові алгоритмів їхнього розв'язку тощо. Як показує власний досвід, це змінює характер традиційної лекції або практичного заняття з вищої математики, полегшує студентам сприйняття та засвоєння нового матеріалу, стимулює їх інтерес до поглибленого вивчення теми.

Базовий етап доводиться на той період професійної підготовки майбутніх фахівців технічних ЗВО, коли формуються його математичні компетентності, що відповідають майбутньому фаху, окремі модулі яких присвячені поглибленому розгляду питань, пов'язаних із використанням пакета GeoGebra – технологічних, дидактичних, методичних. Крім того, навчальним планом передбачена практика студентів з інформаційних технологій, яка проводиться за спеціальною програмою.

Метою базового етапу є інтегроване формування технологічних, алгоритмічних і методичних знань студентів, необхідних для ефективного використання ІКТ-інструментів у майбутній професійній діяльності.

На базовому етапі студенти глибше освоюють функціональні можливості пакета GeoGebra, вивчають прийоми та методи його використання у навчанні для досягнення різних педагогічних цілей та на різних стадіях занять.

Продуктивний етап охоплює завершальний період професійної підготовки майбутнього фахівця технічного ЗВО, насичений різними видами практик. Одним із найважливіших показників якості підготовки сучасного випускника вищою школи є сформованість його здібності самостійно підтримувати свою професійну компетентність на конкурентному рівні. Наприклад, кінцевим результатом курсу вищої математики у технічному ЗВО викладач за 3 семестри має сформулювати у студентів спеціальності «151 Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології» такі компетентності:

- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- здатність застосовувати знання математики в обсязі, необхідному для використання математичних методів для аналізу і синтезу систем автоматизації;

– здатність застосовувати знання фізики, електротехніки, електроніки і мікропроцесорної техніки в обсязі, необхідному для розуміння процесів у системах автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологіях;

– здатність застосовувати методи системного аналізу, математичного моделювання, ідентифікації та числові методи для розроблення математичних моделей окремих елементів та систем автоматизації в цілому, для аналізу якості їх функціонування із використанням новітніх комп'ютерів;

– здатність демонструвати знання методів ідентифікації об'єктів, побудови їх математичних моделей та моделей систем керування, дослідження математичних моделей систем керування та їх елементів;

– здатність застосовувати знання про основні принципи та методи вимірювання фізичних величин і основних технологічних параметрів; принципи роботи і типи стандартних первинних перетворювачів та їх метрологічні характеристики;

– знати лінійну та векторну алгебру, аналітичну геометрію, диференціальне та інтегральне числення, функції багатьох змінних, числові та функціональні ряди, диференціальні рівняння, операційне числення, теорію функції комплексної змінної, теорію ймовірностей та математичну статистику в обсязі, необхідному для користування математичним апаратом та методами у галузі автоматизації.

Розуміти суть процесів, що відбуваються в об'єктах автоматизації (за галузями діяльності), та вміти проводити аналіз об'єктів автоматизації і обґрунтовувати вибір структури, алгоритмів та схем керування ними на основі результатів дослідження їхніх властивостей.

Інтерактивне геометричне середовище GeoGebra є динамічним геометричним середовищем, яке дає можливість створювати «живі креслення» для використання в багатьох розділах вищої математики. Можливість покроково відображати алгоритм побудови фігур, створювати динамічні математичні об'єкти, моделі, демонструвати декілька полотно, що взаємодіють між собою, надає програмі GeoGebra пріоритетність серед інших математичних пакетів.

Перевагою програми є те, що вона безкоштовна, має зручний та зрозумілий інтерфейс.

Також інтерактивне геометричне середовище GeoGebra дозволяє безпосередньо вводити рівняння та маніпулювати координатами. Отже, можна наочно складати графіки функцій, працювати зі слайдерами для вибору параметрів, будувати алгоритми розв'язку задач з будь-якого розділу вищої математики. Вирішені за допомогою цього програмного забезпечення завдання легко переглядаються у режимі презентації.

Так, наприклад, під час дистанційного навчання зі студентами спеціальності «151 Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології» Вінницького національного технічного університету ми спробували використати інтерактивне геометричне середовище GeoGebra у процесі вивчення теми «Криві другого порядку» з розділу «Аналітична геометрія», де виконуються геометричні побудови таких кривих: еліпса, гіперболи, параболи, лемніскати, циклоїди та інші, а також розглядаються різні форми цих кривих та їх розташування на координатній площині залежно від заданого рівняння. Використовуючи динамічність образів, що створюються з застосуванням програми GeoGebra, можна показати студентам зміну форми різних кривих. Працюючи з поняттям

кожної кривої, спочатку можна показати її зображення згідно з визначенням.

Програма має такі можливості:

1. Побудова графіків функцій виду $y = f(x)$;
2. Побудова параметричних кривих у декартовій системі координат: $x = f(t)$; $y = g(t)$
3. Побудова конічних перерізів.
4. Коло:
 - по центру та точці на ній;
 - по центру та радіусу;
 - за трьома точками;
5. Еліпс – по двох фокусах і точці.
6. Парабола – по фокусу та директрисі.
7. Гіпербола – за двома фокусами та точкою на кривій.

8. Коніка довільного вигляду – по п'яти точках.

9. Побудова геометричного місця точок, що залежать від положення деякої іншої точки, що належить будь-якій кривій або багатокутнику.

Наприклад, на рис. 1 представлено анімаційне зображення еліпса та параболи.

За допомогою використання програми GeoGebra це ж саме зображення еліпса і параболи ми представимо на рис. 2 тільки за допомогою перетворень, використовуючи команду Полотно 3D, і отримаємо, де можна перетворювати наші графіки, повертати, змінювати форму під час обертання, візуалізувати, збільшувати та зменшувати об'єкти.

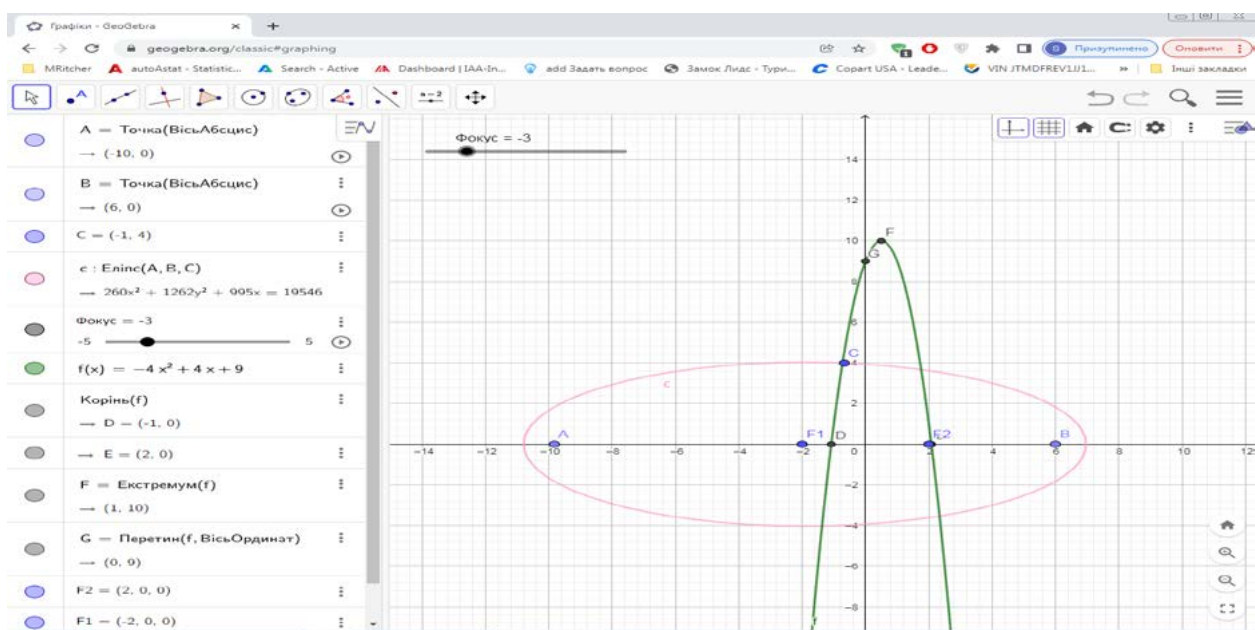


Рис. 1. Зображення еліпса та параболи в ІГС GeoGebra за допомогою звичайного Полотна

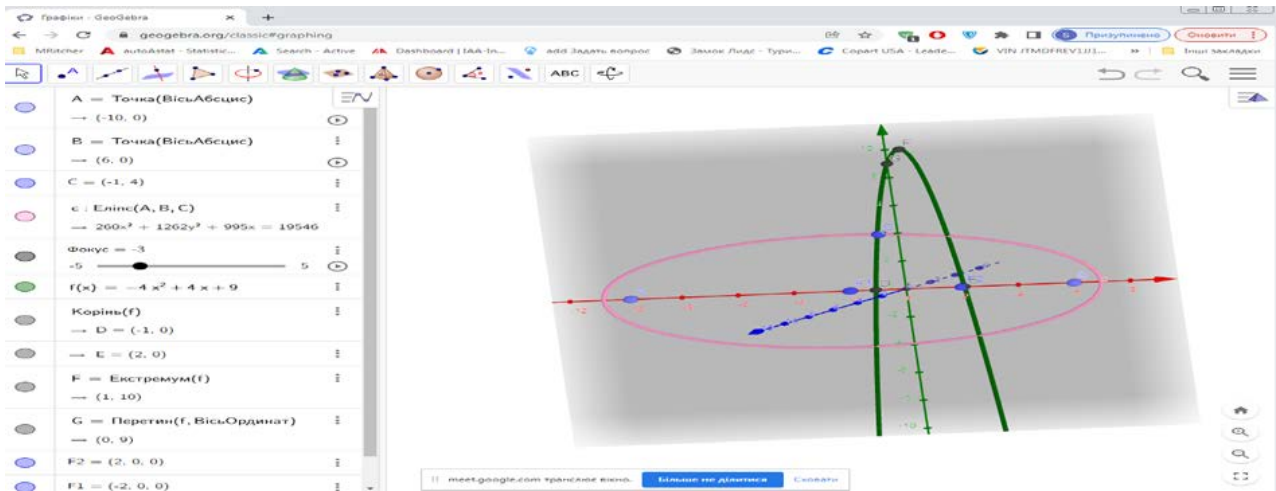


Рис. 2. Зображення еліпса та параболи в ІГС GeoGebra за допомогою Полотна 3D

Зображення фігур, отриманих за допомогою цієї програми, легко переглянути в режимі презентації. Якщо потрібно, створений файл можна експортувати як інтерактивне креслення у формат Web сторінки. Це дає можливість покрокового перегляду навчального матеріалу.

Працюючи у цій програмі студенти мають можливість будувати зображення фігур та зберігати результати побудов, оперувати побудованим об'єктом у тривимірній графіці, вибирати послідовність дій, необхідних для побудови перерізів геометричних фігур. Використовуючи модель, можна продемонструвати зміну форми перерізу при зміні положення заданих точок. При цьому зобра-

ження перерізу зберігається, що сприяє більш глибокому та швидкому розумінню навчального матеріалу, підвищує зацікавленість до вивчення теми.

У процесі вивчення еліпса та параболи, а також при вирішенні задач за участю кривих другого порядку, розглянемо розв'язання задачі, використовуючи інтерактивне геометричне середовище GeoGebra.

Задача 1. Знайти площу трикутника, утвореного асимптотами гіперболи

$$9x^2 - 4y^2 = 36 \text{ і прямої } 9x + 2y - 12 = 0.$$

Вирішення цієї задачі виконаємо, використовуючи інтерактивне геометричне середовище GeoGebra. Так як вивчення цієї теми припало на час дистанційного навчання, то

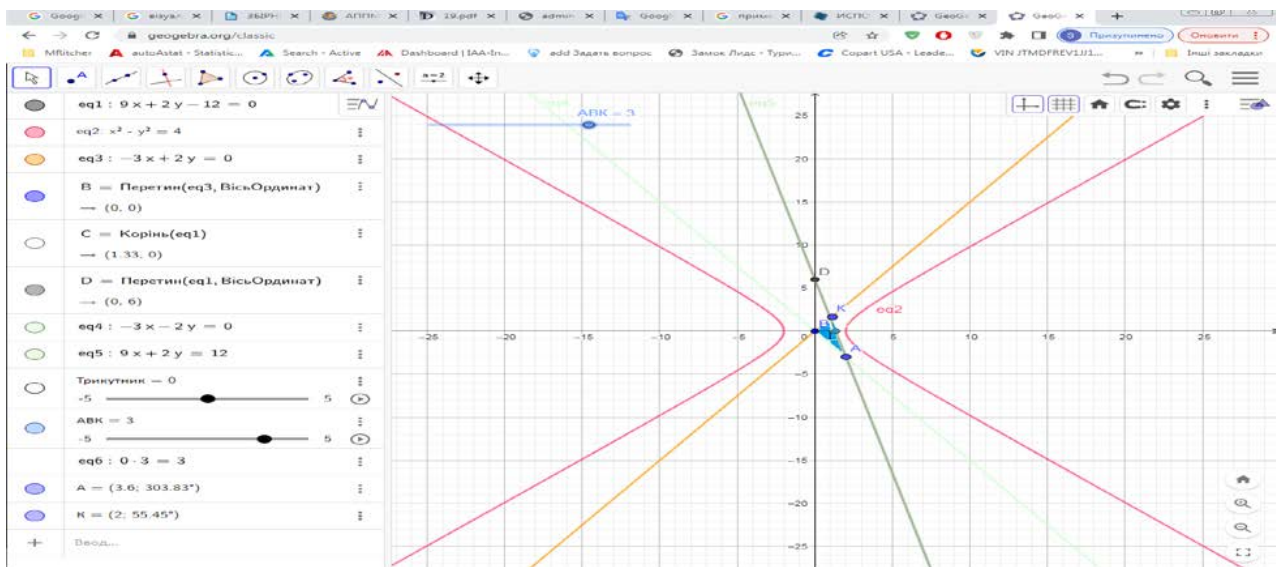


Рис. 3. Зображення розв'язку задачі в ІГС GeoGebra звичайне Плотно

розв'язування задачі було застосовано через додаток GoogleMeet через запуск свого головного екрана. Спочатку було побудовано гіперболу та її асимптоти, потім задану пряму $9x + 2y - 12 = 0$, застосувавши при цьому алгоритм для розв'язування задачі. Хід цього алгоритму розв'язку ми можемо побачити на рисунках, які зображенні на панелі зліва.

Таким чином, отримуємо трикутник АВК, після чого знаходимо його площу. Побудова трикутника, а також усі обчислення, отримані у процесі розв'язання задачі, показано на рис. 3 та рис. 4 під час обертання кривих в Полотні 3D.

Застосування інтерактивного геометричного середовища GeoGebra входить до вирішення завдань, а також прививченні лекційного матеріалу дозволяє виконати наочне зображення всіх математичних об'єктів та алгоритмів, моделей тощо, які вивчаються, що сприяє кращому розумінню нового матеріалу, прискорює процес вирішення завдань, спрощує обчислення та формує складові математичної компетентності майбутніх інженерів.

Висновки. Розв'язання наведених нами геометричних завдань, виконаних за допомогою інтерактивного геометричного середовища GeoGebra, дає можливість студентам побачити не тільки наочно побудову геометричних об'єктів, а й сформулювати в них елементи побудови алгоритму розв'язування практичних задач з аналітичної геометрії та закласти основу для обчислення довжини дуги, площі фігури, об'ємів тіл за паралель-

ним перерізом та тілом обертання, площу поверхні тіла обертання, що розглядається в наступному розділі «Застосування визначеного інтегралу». Особливо виділяються динамічні можливості GeoGebra для дослідження зміни форми проєкцій просторової кривої при зміні параметрів у рівняннях поверхонь. Застосування GeoGebra для вирішення задач у курсі вищої математики у технічному ЗВО підвищує мотивацію та інтерес студентів, створює умови для формування навичок дослідницької діяльності, готує студента до ефективного використання ІКТ у своїй майбутній професійній діяльності.

На основі виявлених нами особливостей при розв'язуванні задач на побудову кривих другого, третього порядку та об'ємних тіл ми можемо сформулювати такі рекомендації, які дозволять уникнути помилок під час побудови в GeoGebra:

- 1) при побудові кривих (параболи, еліпса, гіперболи, кола, астроїди, лемніскат), геометричних об'ємних тіл (гіперболоїдів, еліпсоїдів тощо) будувати разом із шуканою безліччю точок безліч «заборонених» точок або ліній (які не входять в область допустимих значень). Порівнювати ці два безлічі на наявність загальних точок та відкидати (виколовати) відповідні точки (чи лінії);
- 2) якщо на зображенні шуканої множини точок виявляються «неприродні» точкові об'єкти в деякій області, то користувачеві потрібна додаткова перевірка засобами, відмінними від GeoGebra.

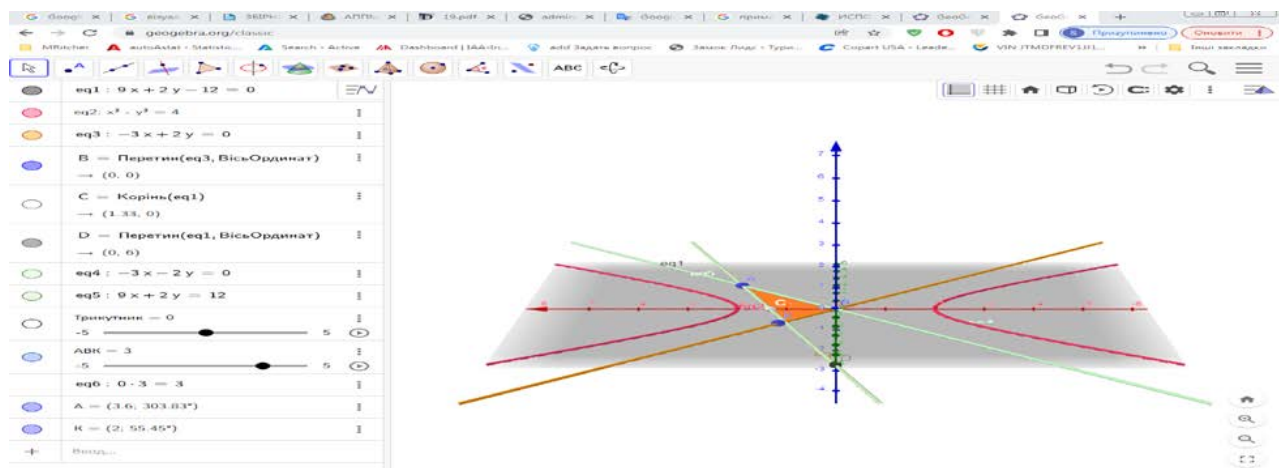


Рис. 4. Зображення розв'язку задачі в ІГС GeoGebra за допомогою Полотна 3D

Перспективами наукового пошуку використовуючи ІГС GeoGebra на заняттях вищої математики можуть бути досягнення реалізацією викладачем таких цілей навчання як розвиток пізнавальних потреб,

розвиток навичок та вмінь в експериментально-дослідницькій діяльності, розвиток системного мислення, формування математичної компетентності для студентів технічних ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Балик Н. Р. Підходи та особливості сучасної STEM-освіти. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 2 (12). С. 26–30.
2. Гриб'юк О. О. Використання системи динамічної математики GEOGEBRA в процесі навчання математичних дисциплін / Гриб'юк О.О., Юнчик В.Л. *Освітні горизонти. Інформаційно-методичний вісник*. 2016. № 74. С. 508–514.
3. Далингер В. А. Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода. *Вестн. Брян. гос. ун-та*. 2011. № 1. С. 297–303.
4. Друшляк М. Г. Навчання майбутніх вчителів математики розв'язувати задачі теорії графів із використанням GeoGebra / Друшляк М. Г., Лукашова Т. Д., Скасків Л. В. *Фізикоматематична освіта*. 2019. Вип. 1. С. 35–40.
5. Жалдак М.І., Горошко Ю.В., Вінниченко Є.Ф. Математика з комп'ютером : Посібник для вчителів. К. : РННЦ “ДНІТ”, 2004. 255 с.
6. Кушнір В. А. Розв'язування математичних задач інтегративного змісту засобами комп'ютерного моделювання / Кушнір В. А., Ріжняк Р. Я. *Математика в школі*. 2009. № 10 (97). С. 111–135.
7. Navetta, A. Visualizing functions of complex numbers using Geogebra. *North American GeoGebra Journal*. 2016. № 5. URL: <https://cutt.ly/EhOIfJw> (дата звернення: 10.02.2022).
8. Ракута В. М. Бібліотека комп'ютерних моделей, як необхідна складова сучасного навчального середовища. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. № 98. С. 246–249.
9. Ракута В. М. Система динамічної математики GeoGebra як інноваційний засіб для вивчення математики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 4 (30). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/700/524#.VVzCkvntnZE> (дата звернення: 10.02.2022).
10. Сербис И. Н. Использование интерактивной геометрической среды при обучении школьников планиметрии. *Изв. РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008. № 63-2. С. 176–179.

APPLICATION OF IGS GEOGEBRA IN THE STUDY OF HIGHER MATHEMATICS BY STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

KLIEOPA IRYNA

Assistant of the Department of Higher Mathematics
Vinnytsia National Technical University

Introduction. Recently, the use of various packages of computer mathematics systems to improve the efficiency of the educational process has become relevant, especially during distance learning. One of the most promising areas in the technology of higher mathematics is the introduction and development of interactive geometric environments, and, as a consequence, to identify effective ways to use them in the educational process. The use of software is especially relevant in higher mathematics classes. The above software packages help to perform calculations in a short time, allow you to build graphs of functions and three-dimensional bodies and more.

Purpose. Possibilities of application of the interactive geometric environment GeoGebra for the purpose of the organization of research activity of students of technical specialties during employment in higher mathematics are considered

Methods. The article substantiates the relevance of using the cognitive-visual approach in the process of teaching students of technical specialties of higher mathematics in institution of higher education, considers the essence of this approach, as well as its implementation in teaching higher mathematics using educational software products using interactive geometric environment GeoGebra

Results. Possibilities of separate software products of professional and educational purpose are considered, advantages of the interactive geometrical environment GeoGebra are listed, the example of its use in the course of

training of higher mathematics of students of technical institution of higher education is given, namely: possibilities of application for the purpose of organization of research activity of students. in particular, remote, and the use of second-order image curves, which allows the visualization of geometric objects under study. Also, the stages of the process of preparation for the application of the interactive geometric environment GeoGebra were identified.

Originality. For the first time with students majoring in 151 Automation and Computer-Integrated Technologies, we used distance learning to study one of the problems of solving problems using the interactive geometric environment GeoGebra.

Conclusion. Solving our geometric problems, performed using the interactive geometric environment GeoGebra, allows students to see not only the visual construction of geometric objects, but also to form elements of the algorithm for solving practical problems in analytical geometry and lay the foundation for calculation the length of the arc, the area of the figure, the volumes of bodies in parallel section and the body of rotation, the surface area of the body of rotation, which is discussed in the next section "Application of the definite integral". The dynamic capabilities of GeoGebra to study the change in the shape of the projections of the spatial curve when changing the parameters in the equations of surfaces. The use of GeoGebra to solve problems in the course of higher mathematics in technical free economic education increases the motivation and interest of students, creates conditions for the formation of research skills, prepares students for the effective use of ICT in their future careers.

Keywords: visualization, interactive geometric environment, GeoGebra, technical institution of higher education, ellipse, hyperbola, parabola.

REFERENCES

1. Balyk N.R. (2017). Pidkhody ta osoblyvosti suchasnoi STEM-osvity [Approaches and features of modern STEM education]. *Fyzyko-matematychna osvita*, no. 2 (12), pp. 26–30. [in Ukrainian].
2. Hrybiuk O.O. (2016). Vykorystannia systemy dynamichnoi matematyky GEOGEBRA v protsesi navchannia matematychnykh dystsyplin [Using the system of dynamic mathematics GEOGEBRA in the process of teaching mathematical disciplines] / Hrybiuk O.O., Yunchyk V.L. *Osvitni horyzonty. Informatsiino-metodychnyi visnyk*, no. 74, pp. 508–514.
3. Dalynher V.A. (2011). Obuchenye matematyke na osnove kohnytyvno-vyzualnogo podkhoda. [Teaching mathematics based on a cognitive-visual approach]. *Vestn. Brian. hos. un-ta*, no. 1, pp. 297–303.
4. Drushliak M. H. (2019). Navchannia maibutnikh vchyteliv matematyky rozviazuvaty zadachi teorii hrafiv iz vykorystanniam GeoGebra / Drushliak M.H., Lukashova T.D., Skaskiv L.V. *Fyzykomatematychna osvita*, vyp. 1, pp. 35–40.
5. Zhaldak M.I., Horoshko Yu.V., Vinnychenko Ye.F. (2004). Matematyka z kompiuterom. Posibnyk dlia vchyteliv. [Mathematics with a computer. A guide for teachers]. K.: RNNTs "DNIT", 255 p.
6. Kushnir V. A. (2009). Rozviazuvannia matematychnykh zadach intehratyvnoho zmistu zasobamy kompiuternoho modeliuvannia [Solving mathematical problems of integrative content by means of computer modeling] / Kushnir V.A., Rizhniak R.Ya. *Matematyka v shkoli*, no. 10 (97), pp. 111–135.
7. Navetta, A. (2016). Visualizing functions of complex numbers using Geogebra. *North American GeoGebra Journal*, no. 5. Retrieved from: <https://cutt.ly/EhOIfJw>
8. Rakuta V. M. (2011). Biblioteka kompiuternykh modelei, yak neobkhidna skladova suchasnoho navchalnoho seredovyshcha [Library of computer models as a necessary component of the modern learning environment]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, no. 98, pp. 246–249.
9. Rakuta V.M. (2012). Systema dynamichnoi matematyky GeoGebra yak innovatsiinyi zasib dlia vyvchennia matematyky [GeoGebra dynamic mathematics system as an innovative tool for studying mathematics]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, no. 4 (30). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/700/524#.VVzCkvntnZE>
10. Serbys Y.N. (2008). Yspolzovanye ynteraktyvnoi heometrycheskoi sredy pry obuchenyyi shkolnykov planymetryy [Using an interactive geometric environment in teaching planimetry to schoolchildren]. *Yzv. RHPU ym. A.Y. Hertsena*, no. 63-2, pp. 176–179.

UDC 378.017:378.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.5>

RESEARCH OF THE SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF HUMANISTIC ORIENTATION EDUCATIONAL INDUSTRY

ORSHANSKYI LEONID

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor,
Head of the Department of Technological and Vocational Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
orshanski@i.ua
orcid.org/0000-0001-9197-2953

NYSHCHAK IVAN

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor,
Professor of the Department of Technological and Vocational Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
nyshchak@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1750-6708

The article proves that values play an extremely important role in the development of the personality of a modern young person, act as the highest degree of regulation of his behavior, express the direction of life interests and professional needs. Based on sociological data and empirical results of the study, an attempt was made to comparative analysis of the current state of orientation of student youth to humanistic and professional values. The key values that form the core of students' value self-consciousness and are considered by them as an ideal for imitation and a necessary condition for the effective functioning of a humanistic society are identified.

Humanistic and professional values are the highest degree of regulation of the behavior of a professional teacher; determine his inherent attitudes and motivation in the field of professional and pedagogical activities.

Keywords: value orientations, humanistic values, professional values, future teachers, higher pedagogical educational institutions.

Formulation of the issue. Transformations in the field of education, introduction of new information technologies of teaching, application of innovative forms and methods of educational interaction determine the revision of existing approaches to the construction of the educational process in pedagogical institutions of higher education. The traditional educational paradigm becomes ineffective from the standpoint of focusing on achieving the highest level of professionalism of the modern teacher and ensuring his successful professional-pedagogical activities in the new Ukrainian school. The effectiveness of professional-pedagogical activities of future teachers is determined not only by the presence of theoretical knowledge and practical skills acquired in higher education, but also the depth of understanding of the pedagogical profession, high readiness for subject-subject interaction and modern educational services. This is impossible

without an established system of value orientations of students.

Analysis of recent research and publications. Many scholars (G. Vasyanovych, O. Vyshnevskyi, V. Griniova, V. Ilyin, I. Isaev, M. Kagan, N. Mikhalchenko, O. Nevmerzhytska, M. Pidlisnyi, Yu. Pelekh, M. Rokeach, M. Savchyn, V. Slastenin, G. Chizhakova and others) carried out analysis of various aspects of the theory of values, forming its categorical apparatus, development of theoretical-methodological and psycho-pedagogical bases of formation of value orientations and behavior of an individual.

Purpose – identify and explore the system of key values that form the core of the formation of the personality of the future teacher-professional in the humanistic orientation of the educational field.

Results. The analysis of the concept of a “value” has shown that the majority of scholars

determine its content through the selection of characteristics, or otherwise characteristic forms of social consciousness. For example, O. Vyshnevskiy considers values to be “a certain hierarchical system of ideals, purposes and fundamentals to understand in which that society lives and the implementation sees the meaning of his existence” [1]. M. Rokeach defines value as “a persistent preference for the person or society of a certain way of conduct or end state, as opposed to another type of behavior or condition” [4].

Scientific studies provide a basis to identify the following approaches to disclosing the essence of a “value”:

- 1) value is used for evaluation of objects and phenomena that meet any need, and is regarded as an objective quality of the object, due to its nature, exists independently of humans and their practical activity;
- 2) a value is equated with those phenomena of nature and society that are useful, necessary for people, historically-identified particular society or a class;
- 3) the value reduced to the designation of the proper, desired, desirable, when desirable and ideal in social activities is the essence of personal activities;
- 4) value is identified with the significance of one phenomenon for another, when any natural or social phenomenon is the object and subject of such relationships;
- 5) value is used to indicate the positive relevance to humans of various objects and actions, events or parties and properties.

Summarizing the results of the epistemological analysis of the concept of “value”, we should note that it combines three aspects of its meaning:

- 1) characteristics of external properties of things;
- 2) psychological qualities of a personality;
- 3) the relationship between people, their communication. Here, a value is the most important component of the internal culture of a human which, expressed in personal settings, properties and qualities, defines the attitude to society, nature, other people, himself.

The basis of the axiological approach in professional training of future teachers are professional values. According to V. Slastenin, professional

values are guidelines, personal installations, the properties and qualities on which a person selects, develops and performs professional activity [3]. Forming the core of professional identity, professional values reflect the subjective attitude of people to the future profession and are essential for their self-development and self-realization. Scholars have identified a group of professional values, which, creating each other, form the axiological model containing terminal (value-goals) and instrumental values (values-means), which, in turn, are divided into values-relationship, values-quality and value-knowledge.

The problem of formation and development of professional values is currently becoming increasingly important because they play a vital role in shaping the personality of a future teacher, advocate a higher degree of regulation of his behavior, expressing the orientation of interests and needs, determine the inherent setup and motivation in the field of teaching. However, in addition to purely professional, according to O. Vyshnevskiy, teachers first need to cultivate humanistic values, namely the absolute eternal values; basic national values; the basic civic values; the value of family life; of value-environmental values [1].

Based on empirical research, we have attempted to determine the effect of various factors on education of humanistic and formation of professional values of the future teachers.

1. Social expectations of university students

Within the understanding of the students as the most important social resource, the problem of formation of their humanistic and professional values has been and remains most relevant. The results of the study give reason to describe socio-demographic differences of the subjects' professional choice, to reveal the dynamics and features of influence of various social factors on the formation of professional strategies and value orientations of the university students with respect to socio-economic changes in the modern Ukraine.

The study of humanistic and professional values of different social groups traditionally involves identifying the structure and dynamics of value priorities, factors influencing the formation and change of values of the subjects as

well as identification of their social well-being. Social well-being is closely associated with the presence and resolution of social problems and social expectations, social setting, sense of life. There is a close connection between the individual's ability to design their own future in the set of leading values, willingness to act according to their attitudes, and that emotional response, feeling, evaluation of the causes of its past, present and future: a sense of satisfaction or dissatisfaction, own importance, optimism or pessimism, confidence or uncertainty in their own ability and social situation.

In this context, we have studied the prospects of development of Ukrainian society as an indicator of the attitudes and expectations of modern students, that is, it was important for us to find out the way the socio-economic situation in the country affected the students' professional expectations; how students assess the prospects of development of the Ukrainian education and society, etc. In order to do so, we have conducted a diagnostic study at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University with 350 second-fourth year students taking part.

In the first phase of this study students' responses to the questionnaire helped to clarify the dynamics of their social expectations (table 1).

The results in Table 1 show that only one out of four respondents is optimistic enough to believe that in the near future the situation in the country will improve despite the problems related to the socio-economic crisis. There is a strong tendency of reducing the number of the so-called "cautious optimists" – the ones who are confident even in the long term, however, this percentage has been steadily declining. At the same time there are more of those who demonstrates the psychology

of nowism – "we must live only for today". It is very likely that for one third of the students it is the only way to survive in difficult conditions of the modern socio-economic transformations.

2. Value orientations of students

The next step was to determine the influence of social expectations and well-being of students on their value consciousness, that is, the objective was to study the content of value orientations regarding the purpose of life and means to achieve these goals. This was done using the technique of studying value orientations of M. Rokeach [4] based on the direct ranking of the list of values. The first group was the terminal values (values-goals) that characterize vital targets, reveal the general orientation of behavior on the basis of the formation of vital goals of the main spheres of self-realization; the second group – instrumental values (values-means), which reflect perceptions of acceptable, possible means of achieving the vital goals.

The advantage of M. Rokeach's method is in its versatility, convenience and economy in the conduct of the survey and simplicity of processing of the results. Students were asked to determine the rank position of each of the proposed values. By counting the arithmetical mean each value was given the ranking place in general (table 2).

The analysis of the terminal values showed that majority of the students (over 60 %) put health in the first place. And even those who prioritized other values, gave health a high place: 2 – 4, lowest – 8. It should be noted that such unanimity was not observed in relation to other values. Students gave a high place to material security of life. Approximately 40% of the respondents mentioned it among the first 5 val-

Table 1

The dynamics of the social expectations of students (in %)

Meaning	2019	2020	2021
I hope that in the near future, the socio-economic situation in Ukraine will change for the better	26	25	18
Believe that improvements will occur, but not very soon	31	24	21
It is best to live for today and not worry about the future	16	21	22
I do not even hope for any significant changes	14	12	18
I fear that life will continue to deteriorate	7	8	8
I do not believe in rapid changes, but am willing to put up more	3	5	6
Already tired of waiting for a change, tired of unfulfilled expectations	3	5	7

Table 2

Content of the students' value orientations

Rank	Terminal Values	Rank	Instrumental Values
1	Health	1	Good manners
2	Financial security of life	2	Education
3	The presence of true friends	4	Responsibility
4	Love	5	Honesty
5	Confidence	3	Independence
6	Happy Family Life	8	Cheerfulness
7	Interesting Job	6	Self-control
8	Freedom	7	Courage in defending own views
9	Active Life	9	Diligence
10	Productive Life	10	Tolerance
11	Life Wisdom	11	Strong will
12	Entertainments	17	The breadth of views
13	Personal Development	12	Accuracy
14	Cognitive ability	13	Effectiveness in resolving issues
15	Public Recognition	14	Rationality
16	Beauty of Nature, Art	15	Responsiveness
17	Creativity	16	Intransigence of shortcomings
18	Happiness of others	18	High demands

ues; in the answers of other students this value never fell below 10th place. There was no big difference in the responses of boys and girls. In our opinion, it is interesting to see the attitude of students to a happy family life. The answers of the girls showed a relative unanimity – from 3 to 7 places, whereas the boys's answers showed a major divergence (from 4 to 14 places).

The greatest divergence of views was observed in the ranking (1 to 18) of such values as life wisdom and confidence. Unfortunately, such values as creativity, cognition, development which reflect the highest spiritual needs of a person, were given a low position by the majority of students. However, in our opinion, the most surprising thing was that the future teachers put the happiness of others in the last place of all the terminal values. In addition, no student included this value in the top ten.

In relation to instrumental values, there is, as expected, the students thought about the individual values rarely coincide. Except, perhaps, high demands, which takes one of the last places in the list with the majority of students. In our opinion, the significant divergence is related to the previously formed students' personal qualities and their past experience of life. Definitely positive is the fact that the first two places in the list are occupied by good manners and education.

Although, not much unanimity was observed here either. Good manners have been ranked from 1 to 13 and education – from 1 to 16. Unfortunately, responsiveness has been given a very modest position (from 9 to 17) by the future teachers which makes you wonder at the choice of their profession.

Analysis of the obtained data allowed to draw some preliminary conclusions: the value orientations of future teachers are mostly moral in nature; most students have already formed a certain ideal, close to the standard. However, one third of the respondents has given preference to only one area of life – either family or career. Along with the value of health the value of wealth is also a leading category. However, the recognition of health as a leading value does not always correlate with the practical implementation of the guidelines of healthy lifestyle on the activity-behavioural level. The core of value consciousness of young people consists of three main values – money, friends, job, the significance of which is confirmed by almost every third respondent. Serious concern is the fact that the values of the selected future teachers mainly focus on satisfaction of their own needs, not the needs of others.

Despite the relative decline in the share of communicative values, their rank-order position is quite stable, due to the age specificity of students

as a social group. For young people, friends are a primary reference group. However, the process of self-identification of students is not only linked with the search of a reference group, creation of their own families, but primarily with the profession, search for an interesting job. Although the orientation of an interesting job is not correlated with a relatively high significance of such values of education, diligence, efficiency, etc.

As noted above, it is not sufficient to form a certain amount of professional knowledge, skills and competencies in students, it is important to teach them how to skillfully enrich the core values and put into practice. The students should form a certain system of professional values, based on which they will be able to use their knowledge, skills, competencies for the benefit of family, country and the world in general. Otherwise, there might be a “risk to educate professional cynics or even criminals who may become a threat to humanity. After all, it should be noted that heading for the goal, people who do not have clear spiritual values, can use any means, guided by the slogan “the end justifies the means”. Therefore, “the value vaccination” must be an integral element of modern education. But for the efficiency of “value vaccination” the educators must have a good understanding of the nature of values, their varieties, hierarchy, and means of “incolcation” [2].

3. Orientation of future teachers on professional values

In the second stage of the diagnostic study we examined orientation of students on professional values. To explore different components of value orientations, we used several methods. In particular, for the study of professional intentions we have undertaken a students survey. They were asked to answer the following questions:

1. If you could choose a profession would you choose the profession of a teacher?
2. Are you satisfied with the chosen pedagogical higher educational institution?
3. How well do you study?
4. After completion of training what professional and life path will you choose?
5. What kind of job would you like to receive?

The students' answers to the first question of the questionnaire were distributed as follows:

“Yes” – 27 %; “No” 39 %, “I don't know” – 36 %. That means that only every fourth student is sure of the right professional choice. However, even those who were negative in their choice, continue to study at a pedagogical University. We have also compared the responses of boys and girls (data presented in table 3).

Table 3

The confidence of students in choosing teaching profession (%)

Answers	Boys	Girls
“Yes”	21	33
“No”	42	36
“I don't know”	37	31

From these data we can conclude that the number of boys and girls who are undecided in their attitude to the choice of the teaching profession, is different by a third, i.e. the girls are more confident in the correctness of their professional choice. At the same time, these survey results are cause for concern and indicate a low level of career guidance.

On satisfaction with the selected institution of higher education the students have said the following: “Quite satisfied” – 26 %; “Yes, partially” – 49 %; “No” – 25 %. The next question related to academic achievements. We obtained the following answers: “Excellent academic performance” – 7 %; “Excellent and good” – 32 %; “Good and satisfactory” – 31 %; “Satisfactory” – 23 %; “Basically underperform” – 7 %. It should be noted that there was no correlation between these two answers. Accordingly, among the ones who are “satisfied” with institution of higher education are students with different performance level – “excellent”, “satisfactory” and even those who “underperform”. Among the “dissatisfied” ones there are also the students with different levels of educational achievements. This suggests that the academic performance – marks for test and examination sessions is not the main factor influencing satisfaction or dissatisfaction of the students with their educational progress and choice of educational institutions.

We have also analyzed the answers to the question about future life plans separately for boys and girls. The responses of girls represent

such a hierarchy of variants of the prevailing way of life: 1) a good job – 29 %; 2) a good marriage – 22 %; 3) continued education in a different specialty – 17 %; 4) search for a well-paid job not related to pedagogical specialty – 13 %; 5) organization of their own business – 11 %; 6) other plans – 8 %. The young men's responses showed a slightly different picture: 1) search for a well-paid job not related to pedagogical specialties – 39 %; 2) organization of their own business – 27 %; 3) continued education in a different specialty – 13 %; 4) a good job – 11 %; 5) other plans – 10 %. In relation to other plans, the majority of students did not want to specify their responses, but in some questionnaires and during interviews, the following predominant motives were discovered: “to move abroad”, “work abroad and return”, “continue education abroad” etc. The answers to the question about the preferred job give the opportunity to see their attitude towards teaching profession as a whole (table 4).

The results of the survey show that the vast majority of students strive to receive higher salaries without making any extra effort to do so. Unfortunately, only a quarter of the interviewed students showed interest in working at a school – their chosen pedagogical specialty. The strange thing is that work in senior positions is desirable for a small number of students, which is in the range of statistical error. This is probably due to the fact that school administrators shoulder a greater responsibility not only for themselves but also for the other teachers' work as well as academic performance of school pupils.

Summarizing the results of the survey, it can be stated that the majority of students are focused on material values, work for them is not an internal necessity, but only a means to earn money. And even those who want to pursue a teaching career, mainly choose the teaching profession guided by

the fact that it is “a clean and intellectual job”, which “does not require much effort”, etc.

To identify the motives of a professional choice, we used K. Zamfir's methods – “Motivation of professional activity” in modification by A. Rean. This method is based on the theory of intrinsic and extrinsic motivation which helps to determine the motivational complex of a personality, the nature of correlation between the three types of motivation: internal, external positive and external negative. This complex shows the general thrust of professional motivation of students.

The analysis and interpretation of empirical data indicate that there are no significant differences in motivation orientation in the professional pedagogical activity among male and female students. Analyzing the diagnostic results for the whole sample of respondents, we can conclude that only a quarter of the students are focused directly on the teaching profession, which they get at a pedagogical university. About 68 % of students have found the instability of professional motivation, that is, were not sure of the correctness of their choice, and 7 % of respondents showed a very low level of motivation in relation to the chosen future teaching profession.

Conclusions. Today, the structure of educational values is undergoing significant transformations. This is due to the democratic changes, new social requirements, informatization and humanization of the modern domestic pedagogical education. Based on the analysis of literary sources we have distributed humanistic and professional values in the following groups:

- 1) values-goals – values which reveal the significance and meaning of the objectives of pedagogical activity of the teacher;
- 2) values-tools – values which reveal the importance of the ways and means of implementing the educational activities of teachers;

Table 4

The attitude of students toward the desired future work (%)

The criteria for the desired job	Indicators
High wages without much effort, physical and mental strength	47
A job at a school on the acquired specialty	26
The work of creative, exploratory nature associated with the art or science	12
Any (including non-prestige) high-paying job	11
Work at school in a managerial position	4

3) values-relations – values which reveal the value and meaning of relationships as the main mechanism of functioning of a complete educational activities;

4) values-knowledge – values which reveal the significance and meaning of psychological and pedagogical knowledge in the implementation of educational activities;

5) values-quality – values which reveal the significance and meaning of the qualities of a teacher's personality that is, the multiplicity of interrelated individual, personal, communicative, professional qualities of a teacher's personality as a subject of pedagogical activity.

Research of orientations towards humanistic and professional values has given the opportunity to fix the expression of social expectations of university students. The nucleus of value consciousness of young people includes such lead-

ing values as health, family, friends, work, etc. At the same time, the pursuit of material wealth, the desire to organize own business, etc is more situational. Assessing the professional intentions of the students, we have identified the following important points: the increase in the level of anxiety for their future and the lack of conservation of the dominant orientations to work in their chosen teaching specialty. In this context it should be stressed that value orientations and life strategies of modern students depend primarily on the choice of a future profession (and thus a university), which can be done after finishing school purposefully and rationally or spontaneously, that is accidentally under the influence of external causes and factors. The latter depends on the global and local trends of development of Ukrainian higher pedagogical education, which is on the verge of radical changes in the methodological and institutional nature.

REFERENCES

1. Vyshnevskiy, O.I. (2003). Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Drohobych: Kolo, 528 p. [in Ukrainian].
2. Pelekh, Yu.V. (2009). Tsinnisno-smyslovyi kontsept profesiinoi pidhotovky maibutnoho pedahoha [Value-semantic concept of professional training of future teachers]. Rivne: Tetis, 400 p. [in Ukrainian].
3. Slastenin, V.A., Chizhikova, H.Y. (2003). Vvedenye v pedahohycheskuiu aksyolohiyu [Introduction to Pedagogical Axiology]. Moskva: Akademyia, 192 p. [in Russian].
4. Rokeach, M. The nature of human values. New York: TheFreePress. Retrieved from: <http://www.altai.fio.ru/projects/group2/potok10/site/u204/cenost.htm>

ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

ОРШАНСЬКИЙ ЛЕОНІД ВОЛОДИМИРОВИЧ

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

НИЩАК ІВАН ДМИТРОВИЧ

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри технологічної та професійної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Проблема. Трансформаційні перетворення в галузі освіти, впровадження нових інформаційних технологій навчання, застосування інноваційних форм і методів навчальної взаємодії зумовлюють перегляд існуючих підходів до побудови навчального процесу у педагогічних ЗВО. Традиційна освітня парадигма стає неефективною з позиції спрямованості на досягнення вищого рівня професійної майстерності сучасного вчителя та забезпечення його успішної професійно-педагогічної діяльності у новій українській школі. Результативність професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів зумовлюється не лише наявністю теоретичних знань і практичних умінь, отриманих у ЗВО, а й глибиною розуміння сутності педагогічної

професії, високим ступенем готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та надання сучасних освітніх послуг, що неможливо без сформованої системи ціннісних орієнтацій студентів.

Мета – виявити і дослідити систему ключових цінностей, які становлять ядро формування особистості майбутнього педагога-професіонала в умовах гуманістичної спрямованості освітньої галузі.

Методи дослідження. Досягнення поставленої мети дослідження стало можливим завдяки використанню таких методів наукового пізнання: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем формування ціннісних орієнтацій учнівської та студентської молоді; узагальнення результатів дисертаційних досліджень; вивчення та систематизація вітчизняного й зарубіжного досвіду формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у ЗВО.

Основні результати дослідження. У статті доведено, що цінності відіграють винятково важливу роль для розвитку особистості сучасної молоді людини, виступають вищим ступенем регуляції її поведінки, виражають спрямованість життєвих інтересів і професійних потреб. На основі соціологічних даних й емпіричних результатів дослідження здійснено спробу порівняльного аналізу сучасного стану зорієнтованості студентської молоді на гуманістичні та професійні цінності. Визначено ключові цінності, які складають ядро ціннісної самосвідомості студентів та розглядаються ними як ідеал для наслідування й необхідна умова ефективного функціонування гуманістичного суспільства.

Гуманістичні та професійні цінності виступають вищим ступенем регуляції поведінки вчителя-професіонала, визначають властиві йому установки та мотивацію в галузі професійно-педагогічної діяльності.

В історичній ретроспективі прояв системи цінностей як внутрішніх орієнтирів діяльності вчителя, пов'язується зі становленням і розвитком педагогічної професії. Відтак цінності, передовсім професійні, не залишаються незмінними, а у процесі свого розвитку постійно трансформуються: зникають, втрачаючи свою актуальність, виникають нові цінності, змінюється їх ієрархія.

Наукова новизна результатів дослідження. У процесі науково-педагогічного дослідження виявлено динаміку й особливості впливу різних соціальних чинників на формування системи цінностей майбутніх педагогів з урахуванням соціально-економічних перетворень в Україні.

Висновки та конкретні пропозиції автора. Зважаючи на результати проведеного дослідження можна стверджувати, що ціннісні орієнтації та життєві стратегії сучасного студента залежать насамперед від усвідомленого вибору майбутньої професії а, отже, й закладу вищої освіти. При цьому цей вибір може здійснюватися цілеспрямовано й раціонально (або спонтанно й випадково) під впливом різних зовнішніх і внутрішніх чинників. Результат такого вибору головно залежить від глобальних і локальних тенденцій розвитку української системи вищої (зокрема педагогічної) освіти, яка перебуває на етапі трансформаційних змін методологічного та інституційного характеру.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, гуманістичні цінності, професійні цінності, майбутні вчителі, педагогічний заклад вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
2. Пелех Ю.В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога. Рівне : Тетіс, 2009. 400 с.
3. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва : Академия. 192 с.
4. Rokeach, M. The nature of human values. New York : TheFreePress. URL: <http://www.altai.fio.ru/projects/group2/potok10/site/u204/cenost.htm>

УДК 378.011.3-051:62]:004.92

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.6>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

УЛИЧ АНДРІЙ ІВАНОВИЧ

аспірант кафедри технологічної та професійної освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ulychandriy@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0714-7390

У статті виявлено, досліджено й теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій (ЦТ). Встановлено, що ефективність реалізації процесу формування графічної компетентності студентів із застосуванням ЦТ зумовлюється дотриманням комплексу таких педагогічних умов: 1) готовність викладачів і студентів до системного використання ЦТ в освітньому процесі; 2) стимулювання мотивації викладачів та студентів до використання ЦТ; 3) раціональне поєднання традиційних форм, методів і засобів навчання професійно-графічних дисциплін з дидактичними можливостями ЦТ; 4) урізноманітнення та диференціація навчальних завдань графічного характеру через використання дидактичних можливостей ЦТ. Означені педагогічні умови повинні забезпечуватися комплексно, взаємозумовлюватися й взаємодоповнюватися.

Ключові слова: графічна компетентність, педагогічні умови, учитель трудового навчання, цифрові технології.

Постановка проблеми. Ефективна реалізація процесу формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій можлива лише за умови спеціальної організації освітнього процесу у педагогічних ЗВО. Ефективність професійно-графічної підготовки студентів залежить не лише від її змісту та дидактичного інструментарію (форм, методів та засобів навчання), а також комплексу заходів (педагогічних умов), спрямованих на забезпечення найбільш сприятливого освітнього середовища, що уможливить належне формування графічної компетентності майбутніх фахівців. Відтак необхідність виявлення, вивчення й теоретичного обґрунтування найбільш значущих педагогічних умов реалізації процесу формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами ЦТ актуалізує одне з ключових педагогічних завдань, що потребує нагального розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виявлення, обґрунтування й дослідження педагогічних умов активізації навчально-пізнавального процесу та під-

вищення його результативності є однією з ключових у сучасній педагогічній науці. У наукових працях відомих вітчизняних та зарубіжних дослідників (Л. Анісімова, Г. Гавришак, О. Джеджула, М. Козяр, С. Коваленко, В. Кондратова, І. Нишак, М. Юсупова та ін.) наголошується на різних аспектах проблеми підвищення ефективності освітнього процесу (головно графічної підготовки студентів ЗВО), зокрема через забезпечення комплексу відповідних педагогічних умов.

У науковій роботі Г. Гавришак [4] досліджуються дидактичні умови реалізації індивідуального підходу до учнів у процесі вивчення креслення в закладах загальної середньої освіти. Науковиця обґрунтовує необхідність забезпечення комплексу таких дидактичних умов: 1) врахування індивідуальних особливостей та особистісних якостей учнів, доміантних у процесі графічної діяльності (пізнавальна активність, рівень розвитку просторового мислення, здатність до абстрагування та ін.); 2) групування учнів за рівнем прояву доміантних властивостей на уроках креслення; 3) організація диференційованого навчання з використанням

навчально-методичних комплексів (різно-рівневі графічні завдання, різнотипні засоби унаочнення тощо).

Розглядаючи організаційно-методичні умови реалізації системи графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей, О. Джеджула [5] виокремлює:

- 1) врахування у змісті графічної підготовки студентів перспективних напрямів діяльності інженера (комп'ютерного інжинірингу, дизайну, ергономіки), концентрично-інтегрального розвитку графічного знання;
- 2) формування у студентів пізнавальної мотивації через використання системи професійно-орієнтованих графічних завдань та методів моделювання майбутньої інженерної діяльності з допомогою інформаційних технологій;
- 3) забезпечення систематичності у формуванні професійно важливих видів графічної діяльності;
- 4) системне діагностування та корегування перебігу графічної діяльності студентів.

Своєю чергою І. Нищак [8; 9] наголошує на важливості забезпечення комплексу педагогічних умов, необхідних для належної реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів трудового навчання (технологій):

- 1) підвищення мотивації студентів до графічної підготовки у ЗВО;
- 2) формування високого рівня здатності майбутніх фахівців до самостійного управління власною навчально-пізнавальною діяльністю;
- 3) організація креативного навчального середовища;
- 4) залучення студентів до різних видів самостійної інженерно-графічної діяльності.

Педагогічні умови ефективного використання комп'ютерних (цифрових) технологій для успішного розв'язання актуальних завдань в галузі освіти досліджуються у роботах О. Владико, Н. Голівер, В. Кондратової та ін.

Мета статті – виявити, дослідити та теоретично обґрунтувати основні педагогічні умови ефективного формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу. У широкому філософському трактуванні поняття «умова» інтерпретується як категорія, що виражає відношення предмета (процесу чи явища) до оточуючого середовища, поза межами якого неможливе його існування та розвиток [11, с. 707]. Специфічна ознака поняття «педагогічна умова» полягає у відображенні сукупності всіх складових процесу навчання (мета, зміст, методи, форми, засоби). Педагогічні умови – це система чинників (обставин), від існування яких залежить ефективність перебігу навчального процесу [3, с. 348].

Відповідно до проблематики наукового дослідження, під педагогічними умовами доцільно розуміти комплекс зовнішніх та внутрішніх чинників, (обставин, заходів), дотримання яких сприятиме ефективній реалізації професійно-графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання з використанням цифрових технологій і, відповідно, уможливить підвищення рівня графічної компетентності студентів.

У процесі науково-педагогічного дослідження встановлено, що ефективність формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами ЦТ детермінується сукупністю таких чинників:

- 1) внутрішньо-мотиваційна складова освітнього процесу, що передбачає наявність у викладачів та студентів стійкого інтересу, потреби й необхідності розв'язувати професійно-орієнтовані графічні завдання засобами ЦТ;
- 2) усвідомлення дидактичних можливостей засобів цифрових технологій, зокрема для розширення способів взаємодії з графічною інформацією професійного характеру;
- 3) орієнтованість процесу навчання на розв'язання актуальних професійно-орієнтованих графічних завдань засобами ЦТ;
- 4) узгодженість використання засобів ЦТ з традиційними способами і методами навчання професійно-графічних дисциплін;
- 5) дотримання єдиного графічного режиму у процесі навчання професійно-графічних дисциплін, що передбачає необхідність розуміння сукупності вимог і правил, яким повинні відповідати всі графічні зобра-

ження (схеми, діаграми, технічні рисунки, ескізи, кресленики тощо), незалежно від способу їх виконання (традиційно, чи з використанням засобів ЦТ) і сфери застосування;

6) спрямованість процесу навчання на активізацію і розвиток індивідуальних особливостей студентів (пізнавальних здібностей, мисленневих процесів, уяви, пам'яті тощо) засобами цифрових технологій;

7) формування позитивного освітнього середовища, пов'язаного з використанням засобів цифрових технологій;

8) організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах комп'ютерно-орієнтованого навчання професійно-графічних дисциплін;

9) забезпечення систематичного педагогічного контролю за процесом професійно-графічної підготовки студентів з використанням засобів цифрових технологій.

Процес формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами ЦТ характеризується складною внутрішньою структурою та передбачає багатоаспектність практичного втілення, відтак всебічне врахування усіх педагогічних умов його реалізації стає неможливим. Тому науковий пошук необхідно спрямувати на дослідження найбільш значущих педагогічних умов, які б максимально відображали основні чинники підвищення ефективності формування графічної компетентності студентів засобами цифрових технологій.

Аналіз науково-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, результатів опитування (анкетування) викладачів та студентів дав змогу виокремити комплекс педагогічних умов, забезпечення яких уможливить ефективну реалізацію процесу формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання із застосуванням ЦТ у педагогічних ЗВО: 1) готовність викладачів і студентів до системного використання ЦТ в освітньому процесі; 2) стимулювання мотивації викладачів та студентів до використання ЦТ; 3) раціональне поєднання традиційних форм, методів і засобів навчання професійно-графічних дисциплін з дидактичними можливостями ЦТ; 4) урізноманітнення та дифе-

ренціація навчальних завдань графічного характеру через використання дидактичних можливостей ЦТ.

Детальніше охарактеризуємо окреслені педагогічні умови.

1. Готовність викладачів і студентів до системного використання ЦТ в освітньому процесі.

Здатність (спроможність) суб'єктів освітнього процесу ефективно використовувати цифрові технології для успішного розв'язання завдань професійно-графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання у педагогічних ЗВО окреслюється поняттям «готовність», що відображає кінцеву мету навчання професійно-графічних дисциплін та є показником успішного формування графічної компетентності студентів.

Готовність індивіда до будь-якого виду діяльності, зазначає Р. Чурбаєв [12, с. 32], головно зумовлюється ступенем сформованості необхідних професійних якостей, що становлять стійку систему цінностей, переконань, моральних принципів, індивідуальних поведінкових орієнтирів психологічного характеру тощо. В особистісно-категоріальному вимірі поняття «готовність до діяльності» носить індивідуально психологічний характер, що передбачає єдність і стійкість інтелектуальних, чуттєвих, стимулюючих та вольових аспектів психіки [6, с. 55].

Проблема готовності викладачів та студентів до системного використання цифрових технологій в освітньому процесі тісно пов'язана з рівнем сформованості інформаційної культури особистості. Якщо на попередніх етапах людської еволюції важливе значення приділялося проблемам створення, трансформації, використання та передачі різного роду інформації, то нині актуальним постає питання інформаційної культури, що передбачає раціональний аналіз, відбір, систематизацію й адаптування інформації відповідно до нових умов життєдіяльності людини.

Отже, у процесі формування особистості майбутніх педагогів (учителів трудового навчання) мають закладатися підвалини інформаційної культури студентів, як важливої складової готовності до використання цифрових технологій не лише у професійній

підготовці, а й подальшій професійно-педагогічній діяльності. Це твердження справедливе й для викладачів педагогічних ЗВО, оскільки рівень їхньої інформаційної культури і, відповідно, готовності до системного використання ЦТ, безпосередньо визначає якість освітнього процесу та його результативність.

Готовність викладачів і студентів до системного використання цифрових технологій в освітньому процесі передбачає:

- володіння тезаурусом загальновідомих понять у галузі інформаційних (цифрових) технологій;
- адекватну реакцію на різного роду інформацію;
- здатність грамотно окреслювати свої запити щодо необхідної інформації;
- орієнтування у сфері інформаційних послуг, розуміння особливостей роботи з інформацією;
- дотримання інформаційної етики, вміння вступати в інформаційну комунікацію з використанням засобів інформаційних (цифрових) технологій;
- сформованість навичок роботи з інформаційними ресурсами та засобами інформаційних (цифрових) технологій, що уможлиблює пошук інформації з різних (альтернативних) джерел, її раціональний відбір, усвідомлення, засвоєння, зберігання та передавання;
- уміння самостійно створювати інформаційні продукти, зокрема навчального призначення (електронні засоби наочності, мультимедійні презентації, електронні посібники, середовища для організації автоматизованого педагогічного контролю та ін.), розв'язувати професійно-орієнтовані завдання з використанням наявних інформаційних ресурсів.

Готовність суб'єктів освітнього процесу до системного використання ЦТ розширює можливості для оптимізації змісту і технологій реалізації професійно-графічної підготовки студентів, що сприяє підвищенню рівня сформованості графічної компетентності майбутніх фахівців, зокрема завдяки:

- використанню нових методів та способів представлення й обробки навчально-пізна-

вальної інформації та зворотних відомостей про ступінь її усвідомлення і засвоєння студентами;

- розширенню спектру навчальних матеріалів і способів їх унаочнення (електронні підручники, тексти лекцій, віртуальні довідники та ін.);
- можливості розробки і використання власних (авторських) цифрових освітніх ресурсів.

Таким чином, запорукою реалізації освітнього потенціалу засобів цифрових технологій, зокрема для підвищення якості графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та, відповідно, формування графічної компетентності фахівців, є готовність викладачів і студентів до системного використання ЦТ в освітньому процесі.

2. Стимулювання мотивації викладачів та студентів до використання ЦТ.

Результати психолого-педагогічних досліджень, проведених відомими вітчизняними та зарубіжними вченими-дослідниками (Ю. Бабанський, П. Зінченко, І. Лернер, С. Максимюк, В. Оконь, О. Тихомиров та ін.) свідчать, що ефективність будь-яких видів людської діяльності (зокрема навчальної) зумовлюється сукупністю відповідних мотивів.

Мотив, переконаний польський педагог В. Оконь, – це внутрішній стимул до дії, прагнення особистості до задоволення актуальних потреб [10, с. 108]. Процес пізнання завжди детермінований відповідними потребами, що складають сукупність мотивів, цілей та інтересів. Відсутність інтересу, зазначає І. Лернер, унеможливує максимальне використання інтелектуальних та фізичних можливостей індивіда [7, с. 50].

На думку Ю. Бабанського, процес формування мотивації до навчальної діяльності не може бути безсистемним (стихийним), відтак пізнавальні мотиви мають постійно стимулюватися і розвиватися [1, с. 33]. Таким чином, підвищення ступеня мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності з використанням ЦТ, пробудження спонукальних сил і потреб у набутті знань стануть можливими через застосування найбільш раціональних засобів і способів організації освітнього про-

цесу у ЗВО, які сприяють ефективному засвоєнню змісту професійно-графічних дисциплін.

Сам факт використання сучасних цифрових технологій в освітньому процесі ЗВО вже виступає доволі потужним мотиваційним чинником для усіх суб'єктів навчання. Серед основних шляхів та способів стимулювання мотивації майбутніх учителів трудового навчання до використання цифрових технологій у процесі навчання професійно-графічних дисциплін необхідно виокремити:

- залучення студентів до самостійного проектування навчальних цілей та моделювання алгоритму їх досягнення засобами ЦТ;
- використання у навчальному процесі спеціально розроблених цифрових освітніх ресурсів (педагогічних програмних засобів, електронних підручників, довідників та ін.), що полегшують процес досягнення поставлених навчальних цілей;
- систематичне підвищення актуальності та новизни змісту професійно-графічних навчальних дисциплін. Використання цифрових освітніх ресурсів дає змогу постійно доповнювати, вдосконалювати, оновлювати навчальний матеріал без додаткових затрат, зокрема поліграфічного характеру;
- розкриття важливості теоретичного знання. Завдяки засобам ЦТ забезпечується можливість ознайомлення студентів з історією походження відповідного знання (зокрема в галузі інженерно-графічної діяльності людини), його еволюцією, а також моделювання тенденцій розвитку з урахуванням професійно-орієнтованої спрямованості;
- активне залучення студентів до науководослідницької (робота з експертними системами, віртуальними лабораторіями та ін.), конструкторсько-технологічної (робота у середовищі систем автоматизованого проектування) та професійно-педагогічної (робота з навчально-ігровими програмними засобами) діяльності;
- забезпечення студентам широкої свободи дій у процесі засвоєння об'єктів пізнання (змісту навчального матеріалу). Засобами відповідних цифрових освітніх ресурсів

(спеціальних програмних засобів) можна візуально змоделювати реакції складних систем на дії студентів, без будь-яких негативних наслідків для цих систем. Крім цього, можливість моделювання довільних явищ і процесів, створення тривимірної графіки, відео, аудіо та анімації дають змогу студентам отримати максимально емоційне враження від засвоюваного матеріалу, що породжує ефект подиву, парадоксальності, стимулює подальший індивідуальний розвиток;

– застосування активних методів та форм навчальної взаємодії (спільні мережеві проекти, комп'ютерні ділові ігри, проблемно-пошукові методи та ін.), що підкріплюються електронними банками інформації, розгалуженою системою пошуку, експертними системами підтримки ухвалення рішень тощо.

Таким чином, необхідність стимулювання мотивації викладачів та студентів до використання цифрових технологій в освітньому процесі постає необхідною умовою ефективної реалізації процесу формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами ЦТ у педагогічному ЗВО.

3. Раціональне поєднання традиційних форм, методів і засобів навчання професійно-графічних дисциплін з дидактичними можливостями ЦТ.

Впровадження цифрових технологій в систему освіти призвело до появи нових освітніх технологій та форм навчання, що базуються на цифрових засобах обробки та передачі інформації. Однак, незважаючи на різноманітність сучасних технічних (цифрових) засобів та технологій, що використовуються в освітньому процесі, підвищення якості знань (професійно-графічної підготовки студентів) залежить головно від актуальності навчального матеріалу, форми його представлення та організації способів засвоєння.

Використання сучасних ЦТ у процесі професійно-графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання не лише звільняє викладача від рутинної роботи щодо організації освітнього процесу, але й забезпечує можливість для створення навчальних матеріалів

довідкового й ілюстративного характеру з їх наступним представленням у різних формах відображення (текстовому, графічному, звуковому, відео та ін.). Робота студентів з інтерактивними комп'ютерними програмними засобами забезпечує активізацію основних видів навчальної діяльності (інтелектуальної, мовленнєвої, фізичної, перцептивної), що прискорює процес засвоєння теоретичних відомостей, сприяє систематизації й узагальненню одержаної інформації. Водночас використання віртуальних тренажерів уможливує ефективне формування й удосконалення практичних (графічних) умінь і навичок студентів, а інтерактивних систем тестового контролю – комплексний аналіз якості професійно-графічної підготовки майбутніх фахівців. Таким чином, системне застосування ЦТ дає змогу вибудувати таку модель професійно-графічної підготовки студентів, в якій, завдяки раціональному поєднанню традиційних і комп'ютерних форм організації процесу навчання, досягається більш високий рівень якості передачі та засвоєння змісту професійно-графічних навчальних дисциплін.

Незважаючи на потужні дидактичні можливості, використання ЦТ в освітньому процесі супроводжується об'єктивними труднощами різного характеру, зокрема пов'язаними з недосконалістю комп'ютерних програм навчального призначення, неефективним використанням дидактичного потенціалу цифрових освітніх ресурсів, технічними можливостями ЦТ та ін. Чітка структурна алгоритмізація цифрових освітніх ресурсів унеможливує автоматизоване оцінювання нетипових (оригінальних) підходів до розв'язання навчальних завдань, а також виявлення й аналіз можливих труднощів і помилок у діях студентів.

Впровадження ЦТ у навчальний процес має бути не самоціллю, а засобом підвищення його ефективності. За всіх обставин ЦТ не можуть повною мірою реалізувати усіх функцій викладача, головню комунікативну й управлінську, що забезпечують організацію та коригування освітнього процесу, відбір й адаптацію навчального матеріалу відповідно до рівня професійно-графічної підготовки студентів.

Практика роботи ЗВО свідчить, що використання у навчальному процесі електронних копій традиційної навчальної літератури (підручників, посібників, довідників тощо) не призводить до підвищення ефективності засвоєння навчальних відомостей, а навпаки, поступається дидактичним можливостям звичайних друкованих видань. У зв'язку з цим важливою вимогою до цифрових освітніх ресурсів має стати відсутність повного дублювання змісту традиційних книг. Натомість основне призначення цифрових освітніх ресурсів має полягати у тому, щоб допомогти розв'язувати навчальні завдання, які недоступні поліграфічним виданням.

Максимальна ефективність навчального процесу досягається лише за умови використання вдало підбраної системи засобів навчання, раціонального поєднання форм і методів навчальної взаємодії. Відтак необхідною і вкрай важливою є дидактично продумана інтеграція цифрових освітніх ресурсів з традиційними технологіями навчання.

Таким чином, підвищення результативності навчання професійно-графічних дисциплін і, відповідно, рівня графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання, можливе завдяки комплексному, дидактично доцільному використанню ЦТ та їх раціональному поєднанню з традиційними формами, методами і засобами навчання.

4. Урізноманітнення та диференціація навчальних завдань графічного характеру через використання дидактичних можливостей ЦТ.

Розвиток індивідуальних особливостей студентів головню зумовлюється ступенем індивідуалізації процесу навчання. З курсу педагогіки відомо, що ефективний освітній процес (навчання і розвиток особистості) можливий лише у випадку навчально-пізнавальної діяльності індивіда на межі своїх інтелектуальних можливостей [2, с. 40]. Практична реалізація означеного принципу у процесі планування, організації і здійснення професійно-графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання передбачає необхідність індивідуалізації навчання студентів, зокрема через урізноманітнення й диференціювання навчальних

графічних завдань за типами (спрямованістю) та ступенем складності. Такий підхід забезпечить кожному студенту можливість працювати індивідуально відповідно до рівня своєї графічної підготовки, уможливить прогрес у навчанні, постійну віру у власні сили. Отже, підвищення ефективності засвоєння змісту професійно-графічних дисциплін і, відповідно, формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання, стане можливим завдяки розширенню номенклатури й диференціації навчальних графічних завдань.

Широкі можливості для індивідуалізації початково-пізнавальної діяльності студентів забезпечують сучасні засоби ЦТ. Застосування цифрових освітніх ресурсів дає змогу розширити можливості для індивідуалізації навчання, зокрема через:

- вибір студентами індивідуального за обсягом і змістом навчального матеріалу;
- багаторазове звернення (повернення) до найбільш складних питань;
- організацію індивідуального темпу роботи над засвоєнням навчальних відомостей;
- розширення способів представлення навчальних графічних завдань;
- індивідуальний контроль за результатами власної навчально-пізнавальної діяльності.

Використовуючи цифрові освітні ресурси та відповідне прикладне програмне забезпечення (системи автоматизованого проектування, спеціалізовані пакети тривимірної комп'ютерної графіки та ін.) у процесі навчання професійно-графічних дисциплін, з'являється можливість для розширення різновидів графічних завдань, зокрема пов'язаних з віртуальним моделюванням технічних деталей і складальних одиниць, а також конструкторсько-технологічною діяльністю студентів. При цьому розв'язання окремих графічних завдань може передбачати роботу з інтерактивними тривимірними моделями, здатними до відповідних динамічних перетворень (зміна форми і розмірів, зміна просторового положення тощо) та дозованої візуалізації необхідних відомостей (розмірів, особливостей зовнішньої та внутрішньої будови тощо).

Таким чином, традиційний перелік графічних завдань може бути розширений (доповне-

ний) за рахунок використання різного роду електронних аналогів, що успішно реалізуються (розв'язуються) у процесі роботи студентів з відповідними цифровими освітніми ресурсами або у середовищі спеціальних графічних програмних засобів. До найбільш поширених електронних графічних завдань доцільно віднести такі:

- аналіз геометричної форми предметів, представлених за допомогою тривимірних інтерактивних моделей;
- виконання креслеників предметів у середовищі спеціальних систем автоматизованого проектування (AutoCAD, SolidWorks, T-FLEX CAD, КОМПАС та ін.);
- читання технічних креслеників відповідно до алгоритму, передбаченому навчальною програмою (відповіді студентів на запитання програми, що послідовно висвітлюються на екрані монітора);
- конструювання та переконструювання (удосконалення) технічних об'єктів згідно вихідних даних, представлених в електронній формі (за допомогою відео-файлів, мультимедійних об'єктів, тривимірних моделей тощо);
- читання й аналіз віртуальних технічних схем;
- доповнення відсутніх елементів схем (кінематичних, гідравлічних, пневматичних, радіоелектронних, електротехнічних), користуючись спеціальними електронними бібліотеками чи базами даних;
- читання віртуальних будівельних креслеників та ін.

Таким чином, актуальною педагогічною умовою реалізації процесу формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання постає необхідність урізноманітнення та диференціації навчальних завдань графічного характеру через використання дидактичних можливостей сучасних ЦТ.

Висновки. Зважаючи на зазначене вище, можна стверджувати, що ефективність реалізації процесу формування графічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання із застосуванням цифрових технологій у педагогічних ЗВО зумовлюється дотриманням комплексу таких педагогічних

умов: 1) готовність викладачів і студентів до системного використання ЦТ в освітньому процесі; 2) стимулювання мотивації викладачів та студентів до використання ЦТ; 3) раціональне поєднання традиційних форм, методів і засобів навчання професійно-графічних дисциплін з дидактичними можливостями ЦТ; 4) урізноманітнення та диференціація навчальних завдань графічного характеру через використання дидактичних можливостей ЦТ.

Необхідно підкреслити, що означені педагогічні умови повинні забезпечуватися комп-

лексно, взаємозумовлюватися й взаємодоповнюватися.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у комплексному дослідженні дидактичних можливостей сучасних цифрових освітніх ресурсів (електронних навчально-методичних комплексів, електронних підручників, вебквестів, комп'ютерних ділових ігор, мультимедійних презентацій та ін.) у процесі професійно-графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. Москва : Знание, 1981. 96 с.
2. Вишневський О.І., Кобрій О.М., Чепіль М.М. Теоретичні основи педагогіки : курс лекцій / За ред. О. Вишневського. Дрогобич : Відродження, 2001. 268 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Гавришак Г.Р. Дидактичні умови реалізації індивідуального підходу до учнів у процесі вивчення креслення в загальноосвітній школі : дисертація канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2004. 253 с.
5. Джеджула О.М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів : дисертація док. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 460 с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Знание, 1982. 96 с.
8. Нишак І.Д. Інженерно-графічні знання, уміння та навички вчителя технологій: квінтесенція понять: *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ, 2014. Вип. 66. С. 365–370.
9. Нишак І.Д. Методична система навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій : дисертація док. пед. наук : 13.00.02. Дрогобич, 2016. 565 с.
10. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва : Педагогика, 1968. 208 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
12. Чурбаев Р.В. Формирование графической компетентности у будущих учителей технологий и предпринимательства : диссертация канд. пед. наук : 13.00.08. Уфа, 2001. 204 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF GRAPHIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES

ULYCH ANDRII

graduate student of the Technological and Vocational Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Introduction. *Effective implementation of the process of formation of graphic competence of future teachers of labor education by means of digital technologies is possible only under the condition of special organization of the educational process in pedagogical institutions of higher education. The effectiveness of professional-graphic training of students depends not only on its content and didactic tools (forms, methods and teaching aids), but also a set of measures (pedagogical conditions) aimed at providing the most favorable educational environment.*

Purpose. *The purpose of the article is to identify, investigate and theoretically substantiate the basic pedagogical conditions for the effective formation of graphic competence of future teachers of labor training by means of digital technologies.*

Methods. *Achieving the goal of the study was carried out using the following methods of scientific knowledge: analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the problems of graphic training of students*

in higher education; generalization of the results of dissertation research; study and systematization of domestic and foreign experience of teaching professional-graphic disciplines of future teachers of labor education.

Results. It is established that the effectiveness of the process of forming graphic competence of students with the use of digital technologies is determined by compliance with a set of such pedagogical conditions: 1) readiness of teachers and students for the systematic use of digital technologies in the educational process; 2) stimulating the motivation of teachers and students to use digital technologies; 3) rational combination of traditional forms, methods and means of teaching professional-graphic disciplines with didactic possibilities of digital technologies; 4) diversification and differentiation of educational tasks of a graphic nature through the use of didactic opportunities of digital technologies.

Originality. For the first time the basic pedagogical conditions of effective formation of graphic competence of future teachers of labor training by means of digital technologies in pedagogical establishments of higher education are revealed, researched and theoretically substantiated.

Conclusion. It can be argued, that the effective implementation of the process of forming graphic competence of future teachers of labor education with the use of digital technologies is possible only if a set of reasonable pedagogical conditions that best reflect the features of professional-graphic training of students in pedagogical institutions of higher education. Separate pedagogical conditions can not fully ensure the effectiveness of the process of formation of graphic competence of students, so it is necessary to combine them organically and comprehensively.

Keywords: graphic competence; pedagogical conditions; teacher of labor training; digital technologies.

REFERENCES

1. Babansky, Yu.K. (1981). Ratsionalnaya organizatsiya uchebnoy deyatel'nosti [Rational organization of educational activities]. Moskva: Znaniye, 96 p. [in Russian].
2. Vyshnevskiy, O.I., Kobrii O.M., Chepil M.M. (2001). Teoretychni osnovy pedahohiky: kurs lektzii [Theoretical foundations of pedagogy: a course of lectures]. Drohobych: Vidrozhennia, 268 p. [in Ukrainian].
3. Vishnyakova, S.M. (1999). Professionalnoye obrazovaniye: Slovar. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika [Vocational Education: Dictionary. Key concepts, terms, actual vocabulary]. Moskva: NMTs SPO, 538 p. [in Russian].
4. Havryshchak, H.R. (2004). Dydaktychni umovy realizatsii indyvidualnoho pidkhodu do uchniv u protsesi vyvchennia kreslennia v zahalnoosvitnii shkoli [Didactic conditions for the implementation of an individual approach to students in the process of studying drawing in secondary school]: Candidate's thesis. Ternopil, 253 p. [in Ukrainian].
5. Dzhezhdzula, O.M. (2007). Teoriia i metodyka hrafichnoi pidhotovky studentiv inzhenernykh spetsialnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv [Theory and methods of graphic training of engineering students of higher educational institutions]. Doctor's thesis. Ternopil. 460 p. [in Ukrainian].
6. Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov A.Yu. (2005). Slovar po pedagogike [Dictionary of Pedagogy]. Moskva: IKTs «MarT», 448 p. [in Russian].
7. Lerner, I.Ya. (1982). Protess obucheniya i ego zakonomernosti [The learning process and its patterns]. Moskva: Znaniye, 96 p. [in Russian].
8. Nyshchak, I.D. (2014). Inzhenerno-hrafichni znannia, uminnia ta navychky vchytelia tekhnolohii: kvin-tesentsiia poniat [Engineering and graphic knowledge, skills and abilities of a technology teacher: the quintessence of concepts]: Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. Kherson: KhDU, vol. 66, pp. 365–370 [in Ukrainian].
9. Nyshchak, I.D. (2016). Metodychna systema navchannia inzhenerno-hrafichnykh dystsyplin maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Methodical system of teaching engineering-graphic disciplines of future teachers of technology]. Drohobych: RVV DDPU im. I. Franka, 264 p. [in Ukrainian].
10. Okon, V. (1968). Osnovy problemnogo obucheniya [Fundamentals of problem-based learning]. Moskva: Pedagogika, 208 p. [in Russian].
11. Filosofsky entsiklopedichesky slovar (1983) [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / Gl. red.: L.F. Ilyichev, P.N. Fedoseyev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. Moskva: Sov. Entsiklopediya, 840 p. [in Russian].
12. Churbaev, R.V. (2001). Formirovanie graficheskoy kompetentnosti u buduschih uchiteley tehnolohiy i predprinimatelstva [Formation of graphic competence in future technology and entrepreneurship teachers]. Candidate's thesis. Ufa, 204 p. [in Russian].

УДК 378.091.33:004

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.7>

КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

ХОМЯК МАРІЯ ЯРОСЛАВІВНА

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики
Волинський національний університет імені Лесі Українки
khomyak.maria@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9245-7993

ЯЦЮК СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Yatsyuk.Svitlana@vnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8369-6060

Проблема використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання математичних дисциплін є досить актуальною сьогодні, а особливо для майбутніх вчителів інформатики, для яких традиційні методи навчання не викликають значного інтересу. Оскільки вибір методів та засобів навчання, а також форм організації освітнього процесу знаходяться у тісній взаємодії, то при реалізації комп'ютерно-орієнтованих підходів у навчанні необхідною є розробка відповідної методики та навчально-методичного забезпечення.

У статті розглянуто та теоретично обґрунтовано впровадження сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання теорії ймовірностей та математичної статистики майбутніх вчителів інформатики. У дослідженні розглядаються основні види занять з використанням комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, зокрема комп'ютерно-орієнтована лекція, комп'ютерно-орієнтоване практичне заняття та лабораторно-практичне заняття з використанням програмних засобів. У роботі розглянуто та теоретично обґрунтовано використання деяких програмних засобів та мов програмування в навчанні даної дисципліни. Поєднання традиційних і комп'ютерних форм навчання дає змогу активізувати навчально-пізнавальну діяльність під час вивчення математичних дисциплін, в тому числі і теорії ймовірностей та математичної статистики, майбутніх вчителів інформатики.

Використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання теорії ймовірностей та математичної статистики майбутніх вчителів інформатики дає цілу низку методичних та методологічних переваг у порівнянні з традиційним навчанням, сприяє активізації пізнавальної діяльності та дає змогу покращити рівень практичної та професійної підготовки.

Ключові слова: комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання, комп'ютерно-орієнтована методична система навчання, ІКТ, теорія ймовірностей та математична статистика, здобувачі освіти, майбутні вчителі інформатики.

Постановка проблеми. Сьогодні, в еру інформатизації суспільства, науковці все більше уваги приділяють проблемам, пов'язаним із застосуванням в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій та формуванню відповідного комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища.

Одним з реальних шляхів інформатизації освітнього процесу, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців,

активізації навчально-пізнавальної і науково-дослідної діяльності студентів ЗВО, розкриття їхнього творчого потенціалу, збільшення ролі самостійної та індивідуальної роботи, за словами М. Жалдака, є створення і широке впровадження в повсякденну педагогічну практику нових комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання (КОМСН) на принципах поступового і неантагоністичного, без руйнівних перебудов і реформ, вбудовування інфор-

маційно-комунікаційних технологій у діючі дидактичні системи, гармонійного поєднання традиційних і комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, не заперечування і відкидання здобутків педагогічної науки минулого, а, навпаки, їх удосконалення і посилення, в тому числі і за рахунок використання досягнень у розвитку комп'ютерної техніки і засобів зв'язку [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематикою використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання займалися такі вчені як: М. Жалдак [4; 5], Ю. Триус [10; 11], Н. Морзе [6], С. Раков [8], та інші. В дослідженнях зазначених науковців наведені концепції, рекомендації, висновки стосовно впровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання математики, інформатики, фізики та ін. Серед останніх досліджень можна виділити праці Я. Гончаренко та В. Горбачук [3], О. Яцько [12], С. Процької [1]. Але все ж таки серед дослідників немає усталеного погляду щодо можливостей використання комп'ютерно-орієнтованих засобів в освітньому процесі при вивченні математичних дисциплін студентами, майбутня професія яких безпосередньо пов'язана з використанням комп'ютера, що і зумовило тему даної статті.

Мета статті. Основною метою статті – є теоретичне обґрунтування впровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання теорії ймовірностей та математичної статистики майбутніх вчителів інформатики.

Методи дослідження. В дослідженні застосовано теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз наукової та науково-методичної літератури з даної проблематики; аналіз освітніх програм та відповідних навчальних планів; порівняльний та системний аналіз результатів наукових досліджень та наявного педагогічного досвіду; спостереження результатів навчання, порівняння різних підходів до організації навчання дисципліни «Теорія ймовірностей та математична статистика».

Результати дослідження. Комп'ютерно-орієнтованою методичною системою навчання називають методичну систему навчання, використання якої забезпечує цілеспрямований про-

цес здобування знань, набуття умінь і навичок, засвоєння способів пізнавальної діяльності суб'єктом навчання і розвиток його творчих здібностей на основі широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій [10].

А. Пишкало визначив методичну систему навчання як сукупність п'яти ієрархічно пов'язаних компонентів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання [7]. Однак, в сучасному суспільстві традиційна модель методичної системи дещо зазнає змін і, як свідчать дослідження даної проблематики у роботах багатьох вчених, вона підлягає доповненню і розвитку. Окрім цього, створення та оновлення методичних систем для дисциплін, які зазнають швидких змін є особливо актуальним, оскільки їх засоби, методи та технології швидко оновлюються під впливом викликів сучасного світу. Це можна сказати і про курс теорії ймовірностей та математичної статистики. Питання комп'ютерно-орієнтованої методики навчання теорії ймовірностей та математичної статистики є досить актуальним, а її реалізація, що передбачає коригування засобів навчання є досить важливою.

У наш час не можливо уявити навчальний процес без використання засобів мультимедіа, комп'ютерних програм та інтегрованих навчальних середовищ, призначених для відпрацювання навичок, оцінювання результатів навчання, моделювання, самонавчання тощо, особливо при підготовці майбутніх вчителів інформатики.

Аналіз Освітніх програм та відповідних навчальних планів університетів, які здійснюють підготовку бакалаврів за спеціальністю 014 Середня освіта (Інформатика) показав, що «Математична статистика», як правило, є складовою дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статистика», що здебільшого є обов'язковою компонентою освітньо-професійної програми і, як правило, входить до нормативної частини навчального плану, на яку відводиться, в середньому від 4 до 6 кредитів (тобто від 120 до 180 годин).

Дослідження місця та ролі дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статис-

тика», а також дисциплін пов'язаних з формуванням ІТ-компетентностей свідчить, що дана дисципліна читається в 3-му – 4-му семестрах і на той момент студенти вже прослухали такі дисципліни як «Вступ до фаху», «Прикладне програмне забезпечення та хмарні технології», «Організація та обробка електронної інформації» та знайомі з програмуванням, що створює передумови для повноцінного впровадження ІКТ в навчання теорії ймовірностей і математичної статистики та дає змогу студентам ефективно розв'язувати задачі прикладного змісту за допомогою різноманітних програмних засобів (див. рис. 1).

На рисунку 2 продемонстровано взаємозв'язок дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статистика» з іншими дисциплінами, що передбачені Освітньою програмою «Середня освіта. Інформатика».

Проаналізувавши силабуси дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статистика» можна зробити висновок, що у переважній більшості закладів вищої освіти ця дисципліна розділяється на подібні змістові модулі і студентам подають подібний навчальний матеріал. В загальному, «Теорія ймовірностей і математична статистика» поділяється на такі два змістові модулі:

Модуль № 1. Теорія ймовірностей.

1. Випадкові події, ймовірність випадкової події.
2. Випадкові величини. Дискретні та неперервні випадкові величини.
3. Основні закони розподілу випадкових величин.
4. Двовимірні випадкові величини.

Модуль № 2. Елементи математичної статистики.

1. Первинна обробка емпіричних даних.
2. Статистичні оцінки параметрів розподілу.
3. Статистична перевірка статистичних гіпотез.
4. Елементи регресійного та кореляційного аналізу.
5. Елементи дисперсійного аналізу.

Основними завданнями навчання теорії ймовірностей і математичної статистики є: ознайомити студентів з методами побудови ймовірнісних та статистичних математичних моделей, методами їх дослідження та розв'язування формалізованих задач, зокрема з використанням систем комп'ютерної математики; виробити уміння аналізувати різні способи розв'язання статистико-ймовірнісних задач, порівнювати отримані результати, формулювати відповідні висновки (фор-

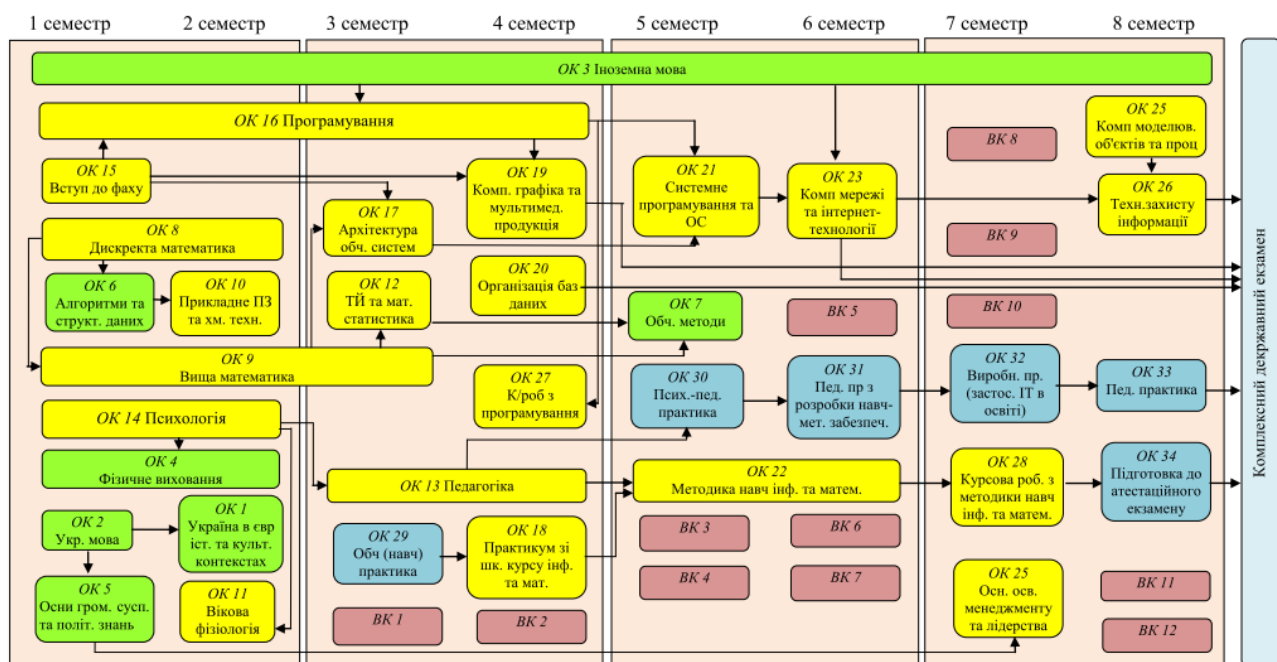


Рис. 1. Структурно-логічна схема освітньо-професійної програми «Середня освіта. Інформатика» ВНУ ім. Лесі Українки

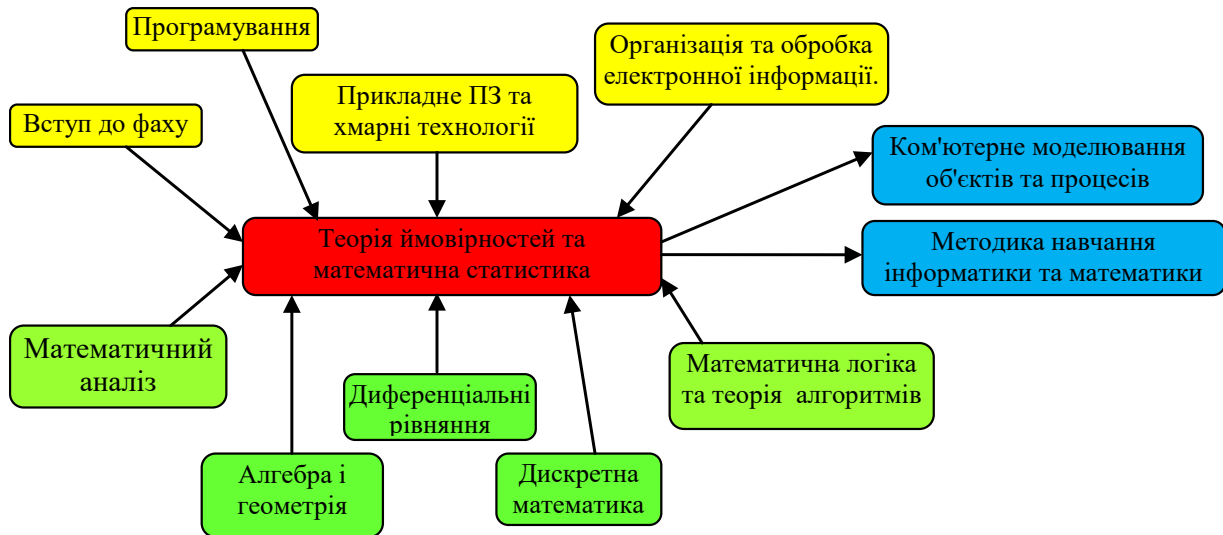


Рис. 2. Місце дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статистика» в системі міжпредметних зв'язків при підготовці бакалаврів за спеціальністю 014 Середня освіта (Інформатика)

мальні та змістовні); сформувати навички статистичного аналізу даних, в тому числі з використанням різних типів сучасних програмних засобів.

Серед шляхів подолання проблем, які виникають при вивченні математичних дисциплін, в тому числі і теорії ймовірностей та математичної статистики майбутніх педагогів з інформатики, найбільш важливою є саме активізація навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення математичних дисциплін на основі широкого використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання.

Комп'ютерно-орієнтована лекція – систематичне, послідовне і логічне подання проблемних ситуацій з розділів математичної дисципліни з використанням відео і комп'ютерної техніки для демонстрації малюнків, графіків, динамічних зображень тощо [9].

Як свідчить практичний досвід, під час проведення лекцій варто використовувати ІКТ для впровадження нових понять і доведення математичних теорем, для більшої наочності чи проблемності навчання. Звичайно, повністю алгоритмізувати доведення математичних тверджень дуже складно, проте використання таких інноваційних форм проведення лекцій дає можливість полегшити роботу студента та викладача, а також покращити засвоєння нового матеріалу. Немає необ-

хідності заучувати складні формули, потрібно лише сформувати в студентів розуміння сутності відомих методів статистичного аналізу, умов їх застосування, можливих обмежень, технологій попередньої підготовки статистичних даних для аналізу тощо [2].

Комп'ютерно-орієнтоване практичне заняття – вид навчальної діяльності пов'язаний із набуттям студентами практичних навичок у відповідній математичній темі із використанням комп'ютера. Таке заняття будується на поєднанні традиційних і комп'ютерних форм навчання та контролю знань і орієнтовано на розв'язування задач, що забезпечують наступність між практичними, лабораторними і лекційними заняттями на основі внутрішніх і міждисциплінарних логічних зв'язків [9].

Такі основні види занять як комп'ютерно-орієнтована лекція, комп'ютерно-орієнтоване практичне заняття та лабораторно-практичне заняття з використанням програмних засобів, з якими студенти вже знайомі, обґрунтовано та гармонійно інтегруються в процес навчання, забезпечуючи нові можливості як викладачам, так і самим студентам. Використання комп'ютерно-орієнтованої методики навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності та дає змогу покращити рівень практичної та професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики.

Комп'ютерно-орієнтована методика навчання теорії ймовірностей та математичної статистики вимагає від викладача постійного та методично правильного застосування різних інформаційних технологій протягом усього процесу навчання, а особливо в розрахунках на практичних чи лабораторно-практичних заняттях. Практичні заняття з курсу теорії ймовірностей та математичної статистики варто проводити з використанням програмних засобів, з якими студенти вже знайомі і можуть використовувати для розв'язання поставлених задач.

Наведемо типи програмних засобів, які пропонується використовувати в процесі комп'ютерно-орієнтованого навчання теорії ймовірностей та математичної статистики:

- 1) Платформи LMS (Learning Management System);
- 2) ПЗ загального призначення (MS Excel);
- 3) навчальні ПЗ (GRAN1);
- 3) Статистичні пакети (SPSS, Statistica);
- 4) Загальні та спеціальні мови програмування (Python, R).

Одним з найпоширеніших і найвідоміших програмних засобів, що може бути використаний в освітньому процесі для візуального представлення даних, спрощення розрахунків, обробки статистичних даних є MS Excel. Даний засіб придатний для розв'язання навчальних задач, в яких дані уже погруповано та представлено в зручному для аналізу вигляді. Студенти досить добре знайомі з ним з курсу «Прикладне ПЗ та хмарні технології» і ми пропонуємо розглядати MS Excel як один з основних у процесі навчання, саме через його доступність широкому загалу користувачів. Оскільки студенти другого року навчання, вже вивчили Програмування, то для розв'язання різноманітних статистичних задач цікавим буде застосування мови програмування R та Python. Також варто ознайомити студентів із одним з найвідоміших пакетів статистичного аналізу даних SPSS. Інтерес студентів до використання мов програмування та програмних засобів для статистичного аналізу даних пропонується спрямувати у відповідному руслі.

Зрозуміло, що вибір методів навчання завжди знаходиться у тісній взаємодії з вибо-

ром засобів навчання та формами організації освітнього процесу. На нашу думку, при реалізації комп'ютерно-орієнтованих підходів у навчанні необхідною є розробка відповідної методики та навчально-методичного забезпечення. Такими методичними умовами застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання статистики може бути використання систем управління навчальними курсами (віртуальних навчальних середовищ типу Moodle), різних типів прикладних програмних засобів, LMS платформ для електронного навчання, електронних систем тестування, засобів дистанційного зв'язку та онлайн навчання.

Автором розроблені та розміщені на платформі Moodle навчально-методичні матеріали та конспекти лекцій (рис. 3), розроблено практичні завдання, які вимагають використання того чи іншого програмного засобу, модульні контрольні роботи та систему тестування поточного контролю знань та вмінь студентів з основних змістових модулів дисципліни «Теорія імовірності і математична статистика». По завершенню кожного із змістових модулів пропонується проведення тестування. Тести мають виконуватися кожним студентом самостійно в поза аудиторний час, вони дають можливість забезпечити самостійне вивчення дисципліни на основі самоконтролю знань, економити час викладача на перевірку контрольної роботи.

Важливою формою організації навчання є індивідуальні завдання. Основна мета таких завдань – поглиблення, узагальнення та закріплення знань здобувачів освіти, а також застосування цих знань на практиці (розрахунково-графічні, розрахункові, аналітичні, контрольні чи курсові роботи). Індивідуальні завдання здобувачі освіти виконують самостійно.

Висновки. У статті розглянуто та теоретично обґрунтовано впровадження сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання теорії ймовірностей та математичної статистики майбутніх вчителів інформатики, розглядаються основні види занять з використанням комп'ютерно-орієнтованих систем навчання. Використання комп'ютерно-

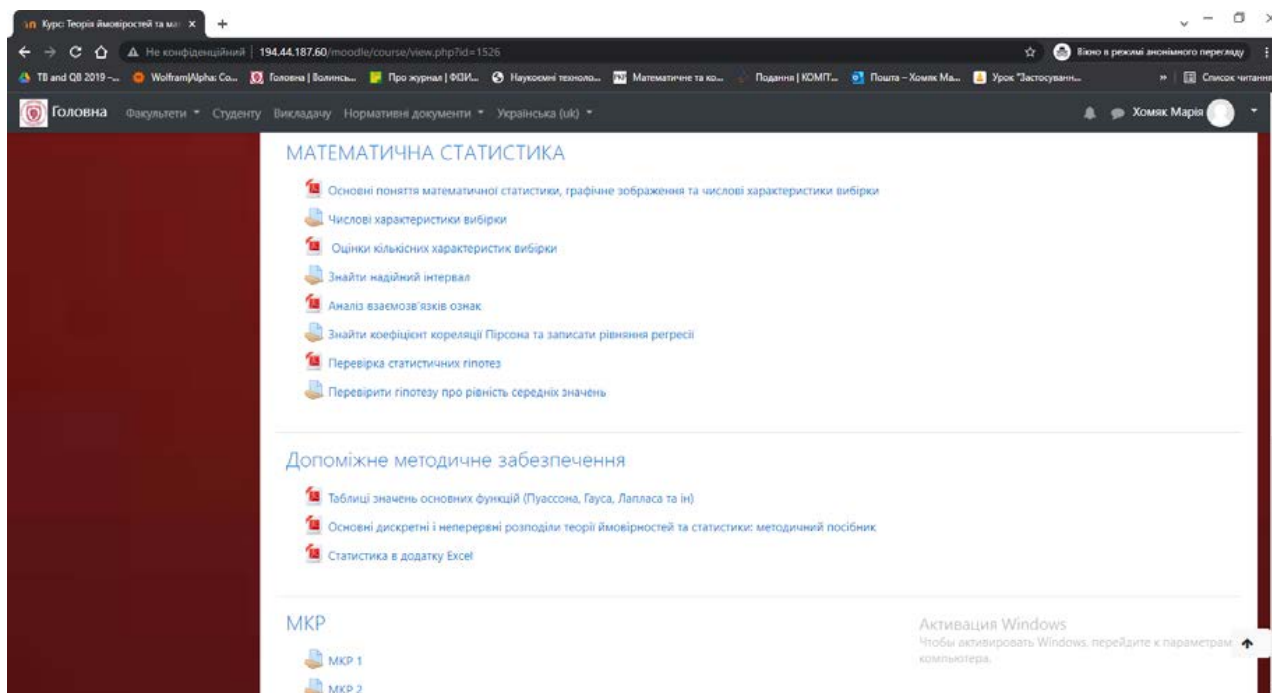


Рис. 3. Навчально-методичні матеріали та конспекти лекцій дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статистика» для здобувачів освіти першого бакалаврського рівня за спеціальністю 014 Середня освіта (Інформатика)

орієнтованих засобів навчання дає цілу низку методичних та методологічних переваг у порівнянні з традиційним навчанням, сприяє підвищенню інтересу студентів до отримання знань; забезпечує диференціацію у процесі навчання, об'єктивність контролю якості знань; активізацію процесу навчання;

формуванню компетентностей майбутнього вчителя інформатики.

Подальші дослідження будуть спрямовані на можливості використання мови програмування R як засобу навчання математичної статистики майбутніх IT-фахівців та вчителів інформатики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Protska S.M. Computer oriented methods of formation of professional competence of future teachers of philology in the structure of open education. *European humanities studies: State and Society. EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo*. 2017. T. 5. P. 132–143.
2. Білоусова Л.І., Колгатін О.Г., Колгатіна Л.С. Статистична обробка даних з використанням табличного процесора Excel. Харків : Консум, 2002. 36 с.
3. Гончаренко Я.В., Горбачук В.О. Модель комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання статистики студентів економічних спеціальностей педагогічних університетів. *Фізико-математична освіта*. 2021. 1(27). С. 36–44.
4. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 182 с.
5. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2011. № 11. С. 3–15.
6. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис.доктора пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики / Наталія Вікторівна Морзе; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 43 с.
7. Пышкало А. М. *Методическая система обучения геометрии в начальной школе : Авторский доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах»* : предст. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. 1975.

8. Раков С. А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти. *Математика в школі*. 2005. № 5.
9. Рубцов М. Використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання для підвищення якості знань при викладанні математичних дисциплін в університеті. *Інформаційні технології в освіті та науці*. 2016. С. 245–252.
10. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики. Черкаси : Брама-Україна, 2005. 400 с.
11. Триус Ю.В. Інноваційні інформаційні технології у навчанні математичних дисциплін. Видавництво Львівської політехніки, 2012.
12. Яцько О.М. Комп'ютерно орієнтована методична система навчання інформатики майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. кандидата пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 26 с.

COMPUTER ORIENTED TRAININGS FOR THEORY OF PROBABILITY AND MATHEMATICAL STATISTICS FOR FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE

KHOMYAK MARIA

Ph. D. in Mathematics, Associate Professor,
Associate Professor of Department of General Mathematics and Computer Science Teaching Methods
Lesya Ukrainka Volyn National University

YATSYUK SVITLANA

Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of Department of General Mathematics and Computer Science Teaching Methods
Lesya Ukrainka Volyn National University

Introduction. *The problem of using computer-based teaching aids in mathematics is very relevant today, especially for future computer science teachers, that are not interested in traditional teaching methods. Since the choice of teaching methods and tools, as well as forms of organization of the educational process are closely related, the implementation of computer-based approaches to learning requires the development of appropriate methods and teaching aids.*

Purpose. *The main purpose is a theoretical substantiation of introduction of computer-oriented means of teaching probability theory and mathematical statistics of future teachers of computer science*

Methods. *During the research such general theoretical pedagogical methods were used as analysis of scientific and scientific-methodical literature on this issue, analysis of educational programs, curricula, textbooks and manuals; generalization and systematization, comparison, classification.*

Results. *The use of modern computer-based tools for teaching probability theory and mathematical statistics to future teachers of computer science are considered and theoretically justified. The main types of classes using computer-based learning systems, including computer-based lectures, computer-based practical classes and laboratory-practical classes using software are considered. The use of some software tools and programming languages in the teaching of this discipline is considered and theoretically substantiated. The combination of traditional and computer forms of education allows to intensify educational and cognitive activities in the study of mathematical disciplines, including theory of probability and mathematical statistics by future teachers of computer science.*

Originality. *The paper considers and theoretically substantiates the use of computer-based tools in the educational process in the teaching of theory of probability and mathematical statistics by future teachers of computer science.*

Conclusions. *The use of computer-based tools for teaching theory of probability and mathematical statistics for future computer science teachers provides a number of methodological and methodological advantages over traditional teaching, enhances cognitive activity and improves the level of practical and professional training.*

Keywords: *computer-oriented training, computer-oriented methodological system of education, ICT, theory of probability and mathematical statistics, students, future teachers of computer science.*

REFERENCES

1. Protska, S.M. (2017) Computer oriented methods of formation of professional competence of future teachers of philology in the structure of open education. *European humanities studies: State and Society*. EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Panstwo i Spoleczenstwo, 5, 132–143.
2. Bilousova, L.I., Kolgatin, O.G. & Kolgatina, L.S. (2002) *Statystyczna obrobka danych z wykorzystaniem tablicznoego protsesora Excel* [Statistical data processing using Excel spreadsheet]. Kharkiv: Consum [in Ukrainian].
3. Goncharenko Y.V. & Gorbachuk V.O. (2021) Model kompiuterno-oriietovanoi metodychnoi systemy navchannia statystyky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv [Model of computer-oriented methodical system of teaching statistics for students of economic specialties of pedagogical universities]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical education*, 1 (27), 36–44 [in Ukrainian].
4. Zhaldak M.I. (2004) *Kompiuterno-oriietovani zasoby navchannia matematyky, fizyky, informatyky: posibnyk dlia vchyteliv* [Computer-based teaching aids in mathematics, physics, computer science: a guide for teachers]. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
5. Zhaldak M.I. (2011) Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi [The system of teacher training for the use of information and communication technologies in the educational process]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov*, 2, (11), 3–15 [in Ukrainian].
6. Morse N.V. (2003) Systema metodychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv informatyky v pedahohichnykh universytetakh [System of methodical training of future teachers of computer science in pedagogical universities]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Pyshkalo A.M. (1975) Metodycheskaia systema obucheniya heometryy v nachalnoi shkole: Avtorskyi doklad po monohrafiy «Metodyka obucheniya heometryy v nachalnykh klassakh» [Methodical system of teaching geometry in primary school: Author's report on the monograph "Methods of teaching geometry in primary school"]. *Extended abstract of Doctor's thesis* [in Russian].
8. Rakov S.A. (2005) Formuvannia matematychnykh kompetentnostei vypusknika shkoly yak misiia matematychnoi osvity [Formation of mathematical competencies of a school graduate as a mission of mathematical education]. *Matematyka v shkoli – Mathematics at school*, (5) [in Ukrainian].
9. Rubtsov M. (2016) Vykorystannia kompiuterno-oriietovanykh zasobiv navchannia dlia pidvyshchennia yakosti znan pry vykladanni matematychnykh dystsyplin v universyteti [The use of computer-based teaching aids to improve the quality of knowledge in teaching mathematics at the university]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti ta nauksi – Information technologies in education and science*, 245–252 [in Ukrainian].
10. Trius Yu.V. (2005) *Kompiuterno-oriietovani metodychni systemy navchannia matematyky* [Computer-oriented methodical systems of teaching mathematics]. Cherkasy: Brama-Ukraina [in Ukrainian].
11. Trius Yu.V. (2012) *Innovatsiini informatsiini tekhnolohii u navchanni matematychnykh dystsyplin* [Innovative information technologies in teaching mathematical disciplines]. Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki [in Ukrainian].
12. Yatsko O. M. (2016) Kompiuterno oriietovana metodychna systema navchannia informatyky maibutnikh ekonomistiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Computer-oriented methodical system of teaching computer science to future economists in higher educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ



УДК 378.147.091.31-059.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.8>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМАЦІЙ: 1905–1916 рр.

БЕНЕРА ВАЛЕНТИНА ЄФРЕМІВНА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
val_benera@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2865-3217

У статті проаналізовано процес змін у теорії і практиці самостійної роботи студентів; розкрито основні особливості та тенденції розвитку самостійної роботи студентів, досліджено види самостійної роботи студентів у вищій школі названого історичного періоду.

На основі логіко-системного аналізу наукових джерел, визначено, що наприкінці XIX – початку XX ст. у розумінні прогресивної громадськості уявлення про корисність матеріалу, що вивчається в процесі самостійної роботи, органічно поєднувалося з уявленням про ту моральну змістовність, яку повинна була забезпечити освіта.

Дослідження розвитку проблеми дозволило з'ясувати, що посилений інтерес до самостійної роботи, темпи її розвитку як психолого-педагогічної категорії, а також той якісний стан, якого вона досягла в період, що нами розглядається, обумовлювались розумінням гносеологічного і практичного значення поняття самостійної роботи.

Ключові слова: самостійна робота, самоосвіта, самодіяльність, предметна система навчання, система взаємного навчання, види самостійної роботи (індивідуальна, колективна, домашня, класна).

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до підготовки фахівців, їх компетентності спонукають до ґрунтовнішого вивчення розвитку теорії і практики самостійної роботи студентів в історії вищої школи України. Стратегії самостійного пізнання в умовах реалізації гуманітарної парадигми стають механізмом, який забезпечує можливість вільної реалізації суб'єктів педагогічного процесу, право вибору особистістю індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Актуальність окресленої проблеми, важливість об'єктивного осмислення теоретичного і практичного досвіду минулого для розвитку сучасної вищої школи України, необхідність переосмислення трансформації провідних тенденцій у вищій школі досліджуваного періоду зумовлюють необхідність розвитку проблематики даного наукового поля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних науково-літературних

джерел засвідчує, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено певний досвід, що є основою вдосконалення самостійної роботи студентів. Визначено домінантні імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців із позицій нової філософії освіти (В. Андрущенко, Н. Дем'яненко, В. Кремень, В. Луговий та ін.), обґрунтовано ідею неперервності освіти (А. Алексюк, А. Бойко, С. Гончаренко, С. Сисоєва та ін.).

Історико-педагогічний аналіз проблеми самостійної діяльності суб'єктів учіння як засобу активізації навчального процесу здійснено О. Адаменко, Н. Гупаном, Н. Дем'яненко, М. Євтухом, І. Зайченком, Г. Кловак, В. Майбороною, О. Микитюком, Н. Побірченко, О. Сухомлинською; вплив самостійної роботи на процес пізнання обґрунтовано В. Буряком, В. Вергасовим, Б. Єсиповим, О. Морозом, Р. Нізамовим, М. Нікандровим, П. Підкасистим, Т. Шамовою, Г. Щукіною.

Основи організації самостійної роботи у системі підготовки фахівця в умовах університетської освіти визначено С. Вітвицькою, О. Глузманом, В. Козаковим, О. Кучерявим, О. Малихіним, О. Мещаніновим, В. Морозом, В. Сагардою та ін. Історико-педагогічні аспекти самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів відображено у працях О. Кравченко, І. Курляк, О. Осової та ін.

Дисертаційні дослідження узагальнено за трьома напрямками: перший – *психолого-дидактичний* (В. Грішин (2000), О. Малихін (2009), Г. Романова (2003), Н. Чепелєва (1992) та ін.; другий напрям – *дидактично-методичний* (Л. Журавська (1999), В. Козаков (1991), В. Луценко (2002), О. Мороз (1971), В. Сагарда (1992), М. Солдатенко (2007) та ін.; третій – *історико-педагогічний* О. Барибіна (Х., 2007); О. Микитюк (Х., 2003), О. Осова (Х., 2008), О. Пташний (Х., 2003), А. Цюприк (Х., 2021) та ін.

Формулювання мети статті. Визначити провідні тенденції та особливості організації та змісту самостійної роботи студентів у вищій школі досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. Генеза організації самостійної роботи студентів у вищих закладах освіти України у 1905–1916 рр. представлена як сукупність залучених до дослідження фактів, матеріалів, даних, які базуються на взаємозв'язку наукових підходів до вивчення проблеми у зазначених хронологічних межах. У досліджуваній періодособливості розвитку теорії і практики самостійної роботи студентів у вищій школі проявлялися у контексті суспільно-політичних реформацій.

Для організації самостійної роботи студентів вищої школи у зазначений період були опубліковані «Тимчасові правила про управління вищими навчальними закладами відомства Міністерства народної освіти» (27 серпня 1905 р.), або, як називали його сучасники, указ про автономію університетів. Слід відзначити і перші кроки щодо реорганізації навчального процесу, що обговорювалася на проведених Міністерством народної освіти нарадах професорів у 1902, 1905, 1906 рр. Виданий спеціальний наказ міністра зобов'язував провести вибори у вищих навчальних закладах у

1905 р. до початку навчальних занять, однак указ було фактично скасовано, і Міністерство народної освіти розробило проект нового університетського статуту, який мав замінити «Тимчасові правила». Проект, що повторював основні положення Статуту 1884 р., Державна дума затвердила у 1910 р., проте, він був забраний Міністерством до передачі його на розгляд Державної ради, але не набув чинності [1, с. 291].

Зазначимо, що наприкінці другої половини XIX ст. на Україні діяли п'ять університетів: Львівський (1661), Харківський (1805), Київський (1834), Новоросійський (1865), Чернівецький (1875); Ніжинський історико-філологічний інститут кн. О. Безбородька (1875), Київські вищі жіночі курси (ВЖК) (1878) тощо. У вищих закладах освіти поруч з консервативною, відданою монархії інтелігенцією, сформувалась генерація прогресивної інтелігенції, яка вболівала за стан духовності народу, за рівень його освіченості. Як свідчить ретроспективний логіко-системний аналіз наукових джерел щодо діяльності вітчизняних університетів, слід зазначити, що найвищі прояви самостійної роботи студентів за своєю суттю і змістом були виражені саме у системі університетської освіти, як самостійна науково-дослідницька робота.

В історії педагогічної думки упродовж II пол. XIX – поч. XX ст. місце самостійної роботи студентів у вищій школі вчені визначали по-різному у залежності від мети конкретного історико-педагогічного періоду: К. Д. Ушинський (1864) «як метод навчання не лише для збільшення запасу знань, а й для формування переконань молодої людини» [18, с. 327], засіб виховання «прагнення до самостійності або свободи» [17, с. 405]; «як засіб підтримки вихованця у процесі його саморозвитку» [2, с. 13]; М. Пирогов (1861) – як метод викладання та прийом зацікавлення до наукової роботи [17, с. 137]; В. Ротальський (1905) – як метод заміни «системи муштри почуттям свободи і зацікавлення» [16, с. 82] тощо. Еволюція поняття самостійної роботи як педагогічної категорії в досліджуваній період знаходилась у прямій залежності від розуміння самостійної роботи як внутрішньої

потреби в удосконаленні, одержаної людиною генетично, до усвідомлення її як чинника повноцінності життя.

У теорії досліджуваній феномен обґрунтовувався провідними ідеями вчених (В. Вернадський, А. Лебедєв, Е. Майєр, О. Потєбня, Г. Челпанов, Ф. Шмідт) та ін. Зауважимо, що у досліджуваній період *самостійна робота студентів* вперше стає предметом спеціальних досліджень вчених. Результати наукових досліджень Е. Меєра, Ф. Шмідта підтвердили ефективність впровадження видів самостійної роботи студентів (*індивідуальної і колективної, домашньої і класної*) в освітньому процесі вищої школи. Були опубліковані приклади результатів проведених досліджень викладача Е. Майєра [3, с. 514–515].

У періодиці зазначеного періоду знайшла свій розвиток психологічна дидактика, започаткована ще К. Ушинським, що з'явилася у вітчизняній педагогіці як результат суперечності між рівнем традиційного розуміння суті навчального процесу та здобутками зарубіжної експериментальної педагогіки та психології наприкінці XIX – на початку XX ст. Наукові праці висвітлювали провідні течії представників реформаторської педагогіки: І. Соломоновський (1880); А. Бине, В. Анри (1899); Е. Крепелин (1898); А. Нечаєва (1901); А. Красновський (1912); В. Лай (1910); С. Ананьїн (1915); П. Соколов (1915) та ін. При цьому зазначимо, що представники реформаторської педагогіки (вільного виховання, педагогіки особистості, експериментальної педагогіки) провідними чинниками визначали накопичення педагогікою та психологією достатньої для побудови нових концепцій кількості знань про природу дитинства та пізнавальні процеси. Відповідно важливим моментом вважалась вольова сторона самостійного навчання, яке визначається як самостійне збудження, самоіндукція і самомотивація людиною своєї власної освітньої діяльності.

У розвиток ідеї самоосвіти значний внесок зробив вітчизняний педагог К. Ушинський, який наголошував на необхідності більше акцентувати у процесі навчання на самостійній пізнавальній діяльності суб'єктів учіння.

Від викладачів він вимагав [2, с. 21], щоб «діти за будь-якої нагоди працювали самостійно, а вчитель керував цією самостійною працею і давав для неї матеріал». Принцип самостійності видатний педагог визначив домінуючим у навчально-виховному процесі. Складовою навчання, на його думку, обов'язково має бути самостійна діяльність над засвоєнням набутих знань. Заняття, за переконаннями К. Ушинського, мають бути призначені лише для перевірки самостійно опрацьованого матеріалу і здійснення керівництва самоосвітою молоді [1, с. 140].

У другій половині XIX – початку XX ст. видавалася низка педагогічних журналів: «Основа», «Учитель», «Педагогічний збірник», «Сім'я і школа», «Педагогічний вісник», «Педагогічна думка», «Вільний огляд», «Світло», «Самоосвіта» та ін. З'являється низка публікацій вчених, спрямована на організацію самоосвіти, тобто навчання поза навчальним закладом засобами самостійної роботи. Зазначимо, що власне важливими є погляди вчених стосовно змістової сторони самостійної роботи як основного засобу самоосвіти у зазначений період. Серед їх авторів були відомі громадські діячі, вчені, педагогівноватори та вчителі-практики: К. Ушинський, М. Корф, Б. Грінченко, а також С. Русова, В. Вахтеров, С. Миропольський, М. Йорданський, М. Демков та ін., які внесли вагомий внесок у розвиток вітчизняної дидактики вищої школи та розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів зазначеного періоду.

Широке використання поняття «самостійна робота» у 60-х рр. XIX ст. було детерміноване, насамперед, реформуванням суспільства після відміни кріпосного права: (антикріпосницька, судова, земська і освітня реформи). Зазначені зміни вимагали від своїх громадян більш високого рівня освіти громадян. Такий висновок підтверджується й лексико-семантичним поясненням терміну «самостійна робота». Як свідчать історико-педагогічні джерела, у другій половині XIX ст., книжна лексика інтенсивно поповнилася словами з частиною «само». Обставини, які спричинили цей процес, пояснювалися особливою

увагою до прояву духовних процесів окремої особистості, та розвитком активного діяльного початку в житті суспільно-політичному, поширювалися прогресивні педагогічні ідеї необхідності саморозвитку («самохотності») студента в навчальному процесі (І. Бартошевський, О. Духнович, С. Гогоцький, П. Редкін, Ф. Резнер, М. Сумцов, К. Ушинський) тощо.

Важливо відзначити, що прогресивною думкою досліджуваного періоду була теоретично обґрунтована необхідність здійснення самостійної діяльності молодими людьми, яка виражалася у конкретній потребі розвиватися і удосконалюватися до визначення майбутнього ідеалу та прагнення до нього. У контексті дослідження пригадаймо вислів Г. Сковороди, який наголошував, що лише «споріднена праця сприяє досягненні єдності інтересів людини із інтересами суспільства» [5, с. 126]. Результати логіко-системного аналізу наукових джерел дозволяє стверджувати, що в розумінні вітчизняних педагогів свідоме ставлення до своєї освітньої діяльності служило характерною ознакою людини і виявлялося в тому, що людина ставила у процесі освіти ту або іншу мету і досліджувала мету своїх прагнень.

Слід відзначити, що у періодичній пресі досліджуваного періоду висвітлювалися матеріали критичного характеру щодо стану діяльності вищої школи. Так, у статті «Руйнування вищої школи» (1911) Г. Замисловський виступив із критикою тогочасного стану викладання у вищих закладах освіти. Зокрема, він писав, що прогресивна професура не бажає вести практичні заняття, хоча студенти неодноразово зверталися із такими заявами. Однією із причин відмови була велика кількість студентів – до 1000, вказувалося на необхідність поділу студентів на підгрупи і проведення практичних занять з кожною підгрупою окремо [6, с. 14–15]. Вносилися пропозиції про введення обов'язкових спецкурсів [6, с. 10–12], що надавало б широкі можливості для самостійних занять студентів, вмотивованій самостійній роботі з навчальних дисциплін за вибором студента.

Вивчення психолого-дидактичних поглядів вітчизняних учених з проблем мети і змісту

вищої освіти другої половини XIX ст. дозволило встановити, що науковці розглядали самоосвітню діяльність невід'ємною умовою справжньої і повноцінної освіти культурно розвинутої особистості, вважали, що поняття «самоосвіта» і «виховання» доповнюють один одного, тобто, знання складають лише одну з умов формування загальної культури особи і культури нації взагалі. В основі нових наукових підходів, запропонованих вченими (Д. Багалій, С. Гогоцький, Г. Гіляров, М. Лавровський, М. Ланге, П. Лебедєв, Б. Маньковський, К. Твардовський, О. Потебня, І. Срезневський, Н. Сумцов, С. Смаль-Стоцький, К. Ушинський, Г. Челпанов, Є. Черкавський, П. Юркевич та ін.) – розроблення ідеї самодіяльності й активності студентів у навчальному процесі. Важливо, що зазначений період ознаменований науковими працями, які свідчать про зародження тенденцій обґрунтування свідомої самостійної роботи студентів.

Кінець другої половини XIX ст. – поч. XX ст. знаменний посиленою увагою представників прогресивної педагогічної думки до проблеми освіти особистості, як гаранту її індивідуального розвитку і розвитку суспільства. На думку багатьох тогочасних педагогів-учених (Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Огієнко, С. Русова, С. Смаль-Стоцький та ін.), дійсна зрілість нації вища, чим більшим є її прагнення до освіти. Унаслідок того, що навчання у державних і приватних вищих навчальних закладах було доступне не всім верствам населення, які бажали б підвищити свій освітній рівень, самоосвіта стала для багатьох громадян єдиним засобом досягнення цієї мети. Потреба молодих людей у здобутті освіти задовольнялася через самоосвіту (екстернат) – у процесі самостійної роботи без систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі. Зазначений період сприяв формуванню вітчизняної інтелектуальної еліти, яка шляхом самоосвіти у процесі неперервного самостійного пошуку зразків світового освітнього ідеалу прагнула до альтруїстичного поширення раціонального знання, намагалась синтезувати знання про світ з національною ідеєю.

Історико-педагогічний аналіз періодики початку ХХ ст. свідчить про подальший активний пошук методів та форм навчання, необхідності класної та позакласної роботи – Н. Фот (1902); застосування наукової творчості та наукових методів навчання – С. Поляков (1906), (1912); Н. Томилин (1907); Я. Чепіга (1913) та ін. Погляди провідних вчених зазначеного періоду стали основою подальшого розвитку самостійної роботи, її форм і методів використання в освітньому процесі вищої школи, які до кінця ХІХ – початку ХХ ст. у вітчизняній педагогіці почали складатися в струнку універсальну систему дидактики вищої школи.

Зазначимо, що з червня 1906 р. в університетах замість курсової була запроваджена предметна система навчання. У червні 1906 року були видані «Правила про введення предметної системи навчання» для впровадження у вищій школі. Функціонувало два поняття предметної системи: «предметна система навчального плану», що передбачала об'єднання дисциплін усіх циклів навколо однієї важливої, яка визначала спеціалізацію студента, і «предметна система екзаменів», яка дозволяла студентам самостійно вибирати навчальні курси і у залежності від індивідуального плану вивчення предмету складати екзамени [1, с. 291]. Принципова відмінність предметної системи від курсової полягала у тому, що співвідносилися мета, зміст, форми навчального процесу із потребами студентів і викладачів. Зазначене дозволяло перейти від екстенсивного до інтенсивного навчального процесу. Навчальні дисципліни, запропоновані професорами університету для кожного навчального семестру, відвідувалися одночасно студентами різних спеціальностей і різних курсів. Студенти самостійно обирали навчальний план, в залежності від того, які предмети вони хотіли б мати в університетських дипломах [8, с. 57–58]. Разом з тим, важливо відзначити, що предметна система була зорієнтована на сильного студента і талановитого викладача. Разом з тим, з іншого – у зв'язку із вільним відвідуванням лекцій, рівень підготовки знижувався, порушувалася послідовність складання дисциплін,

окремі студенти не справлялися у встановлені терміни навчання.

Започаткований теоретичний напрямок у вітчизняній дидактиці із введенням у професійну підготовку курсу педагогіки і створенням певних традицій його викладання як університетської дисципліни викликало необхідність розгляду поняття «вміння самостійно працювати», застосуванні самостійних робіт із різних предметів. Поряд з читанням книг, самостійні письмові роботи, самодиктування і самовиправлення, диктанти, твори, домашні завдання ставали праобразами нових форм та видів самостійної роботи для тих, хто навчається, а методичні рекомендації щодо контролю за їх виконанням – основами утвердження науково-методичного забезпечення організації самостійної роботи студентів у вищій школі зазначеного періоду.

Зазначимо, що вперше в історії вітчизняної освіти освітній процес почав набирати цілісності: за постановкою нової мети вищої освіти кардинально змінювалися *зміст, форми, методи навчання*. Під час навчання студенти вищої школи складали плани самостійних занять під керівництвом викладачів, брали участь у репетиціях і співбесідах (усні і письмові; щотижневі за третинами року, піврічні (замість екзаменів), виконували самостійну домашню роботу, здійснювали самостійну роботу у підготовці до практики (у школі, у театрі, музеї, архіві), виконували домашнє читання творів художньої і науково-популярної літератури, самостійно розігрували драматичні п'єси у шкільному театрі тощо.

Поділ на окремі цикли дисциплін відобразилося на структурі методів навчання: з'явилися *семінарії, просемінарії, допоміжні (елективні) курси*. Набували свого удосконалення педагогічно ефективні форми навчальної самостійної роботи – *репетиції і співбесіди*, головною метою яких була активізація і контроль за навчальною діяльністю студентів, посилення їх самостійної роботи протягом усього навчального року, а не лише напередодні екзаменів та заліків. Як свідчить аналіз наукових джерел, у середині 30-х років вони були внесені в розклад занять [7, с. 68].

Історико-педагогічний аналіз навчальних планів і програм зазначеного періоду засвідчують, що репетиції проводилися у вигляді діалогу між викладачами та студентами щотижнево і «за третинами року». Були визначені види репетицій – усні й письмові. Щотижневі репетиції проводили студенти-кандидати, або ад'юнкти і магістри, «за третинами року» – ті викладачі і професори, які читали теоретичні курси. Ці репетиції, як видно із звітів викладачів, часто проводилися майже з кожним студентом окремо. Відвідування репетицій було обов'язковим. На репетиціях перевірялися конспекти студентів, засвоєння ними однієї або декількох тем теоретичних курсів, забезпеченість їх літературою та знанням рекомендованої літератури, відвідування студентами бібліотеки. Репетиції сприяли більш близькому спілкуванню викладачів зі студентами, допомагали систематично контролювати їх самостійну роботу, активізувати навчальну діяльність.

Результати логіко-системного аналізу дозволяють відзначити, що *впровадження репетицій* у навчальному процесі вищих закладів не була однозначно сприйнята як практиками, так і науковою спільнотою університетів. Окремі зазначали, що заміна екзаменів репетиціями сприяє підняттю авторитету викладача в очах студентів, як особистості самостійної, наділений довірою та вірним справі не за страх, а за совість. Однак, у процедурі екзамену студенти іноді вбачали недовіру до викладача (1912) [9, с. 86]. Професор П. Первов у статті «Про репетиторство» (1905) зазначав, що як явище антипедагогічне, «репетиторство» перш за все вступає у протиріччя з основною вимогою виховання – розвитку самостійності для студентів [12, с. 98]. Право займатися репетиторством було рекомендовано раді, яка повинна слідкувати за діяльністю репетитора [12, с. 110].

Як свідчить аналіз наукових джерел, досвід впровадження репетицій у навчальний процес вищої школи активно пропагувався у тогочасних періодичних виданнях «Педагогічний вісник» (1912, № 2). Пропонувалося декілька варіантів організації самостійної роботи студентів у формі *репетицій*. У пер-

шому – на кожен предмет відводилося кілька днів, у години, відведені згідно розкладу. Інший варіант – викладачеві для репетицій відводився цілий день. Відповіді оцінюються балами. Визначалися позитивні і негативні сторони одного та іншого варіанту [9, с. 88]. Проведене дослідження дозволяє відзначити дворівневе впровадження репетицій та співбесід як форм організації навчального процесу, з іншого боку – використання репетицій (усних, письмових, щотижневих, за третинами року, піврічних) як засобів контролю навчальних домагань студентів, що базувалися на безпосередній самостійній роботі студентів вищої школи.

Серед активних методів навчання дорослих у просвітницькій роботі, зорієнтованих на взаємодію, слід відзначити *белл-ланкастерську систему взаємного навчання*. Свою назву отримала від імен англійських педагогів А. Белла і Дж. Ланкастера, які незалежно один від одного впроваджували такий метод. Відомі приклади застосування зазначеного методу навчання декабристами М. Орловим, В. Раєвським, І. Буцевим у організованих ними школах з великою кількістю учнів, що сягала 800 осіб. Вони розширювали зміст освіти, викладали історію, літературу, математику. Прагнучи зменшити механічний характер навчання, вони навчали за рукописними матеріалами, складали таблиці з антикріпосницьким змістом, прагнули пробудити самостійну думку слухачів й дати їм політичне виховання. Декабристська організація «Вольное общество учреждения училищ взаимного обучения» була ліквідована царським урядом [11, с. 177]. Отже, провідною тенденцією зазначеного періоду відзначимо інтегрування самостійної роботи студентів із просвітницькою та культурно-освітньою діяльністю.

Проведений нами аналіз історичних документів про діяльність університетів за зазначений період підтверджує результати дослідження вчених про те, що введення в 1906 р. предметної системи навчання посилювало самостійну роботу студентів і сприяло формуванню атмосфери наукового пошуку [4, с. 141–142]. Провідною тенденцією організації самостійної роботи студентів у навчальному процесі

виявилась її нерозривна єдність і підпорядкованість змісту класичної університетської освіти (табл. 1).

Завдання для самостійної роботи студента передбачали (1915): спрямовання видів занять на розвиток самодіяльності учнів, введення виду самостійної роботи для задоволення індивідуальних потреб кожного учня – *домашнє читання*; самостійне читання не лише текстів художньої літератури, а й науково-популярних творів (історичні, природничо-історичні, етнографічні й дидактичні); особлива увага на *позакласну і позаурочну роботу*, як один з видів «екскурсії», пропонувався шкільний театр (розігрування учнями драматичних п'єс) [15, с. 124–132]. Отже, необхідно відзначити зростання ролі самостійної роботи у практичній підготовці фахівця вищої школи, поглибленні її змісту та удосконаленні видів позааудиторної роботи (домашнє читання, екскурсії, участь у роботі театру, самодіяльних колективів) тощо.

У зазначений період серед вчених розгорталася важлива дискусія навколо питання про домашню роботу студентів. Однією із форм самостійної роботи студента у позанавчальний час є самостійне виконання домашніх завдань. Вченим обґрунтовано доцільність виконання *класної роботи* вранці, а *домашньої* – ввечері; необхідність врахування індивідуальних, психологічних, фізичних можливостей студентів для успішного виконання завдань; необхідність *класних самостійних робіт* для сором'язливих і невпевнених дітей [3, с. 517–520]. Визначалися умови, необхідні для удосконалення освітнього процесу та якості засвоєння знань тими, хто навчається. Серед них: важливість вказівок викладача для виконання студентами завдань, поєднання аудиторної і позааудиторної самостійної роботи із врахуванням індивідуальних, психолого-типологічних характеристик, врахування доцільності тієї чи іншої частини доби для виконання різних видів самостійної роботи (домашньої – увечері й класної – вранці).

Характерна тенденція досліджуваного періоду поглиблення змісту самостійної роботи та удосконаленні видів самостійної

роботи студентів у практичній і науковій складових професійної підготовки фахівців, впровадження в освітній процес вищої школи практики (практика у школі, екскурсії, робота у театрі, музеї, архіві) тощо.

Для прикладу, особливістю організації самостійної роботи студентів Львівського королівського університету ім. Франца І., як свідчать архівні джерела [20] за 1904–1916 рр., було знайомство із навчальною програмою на навчальний рік. У програмах викладу професорів (Program wykładow) визначалися дні для лекцій, семінарів із конкретних предметів, години занять та частина доби (ранок – вечір) тощо.

Визначена наперед професором тематика семінарів сприяла своєчасному ознайомленні студентів із відповідними джерелами, виконанні самостійних завдань, підготовці рефератів, повідомлень тощо. Важливе місце посідали опрацювання вибраних питань новітньої науково-педагогічної літератури. Ці опрацювання становили інтерпретації кількох позицій педагогічних праць ХІХ ст. неогуманістичної доби, підручників на підставі гербартианської концепції та розмаїтих німецьких і австрійських постгербартіанських дидактичних досліджень (В. Рейн, Т. Ціллер, О. Вілльман, Ф. Шварц, О. Руле, П. Рудольф, Е. Шмідт, В. Шиллінг, Ф. Регенер та ін.) [20, Ф. 26, Оп. 7, Спр. 532, 107 арк.].

Отже, у контексті сучасної модернізації вищої освіти значний інтерес являє позитивний і негативний досвід впровадження з 1906 р. у вищій школі, передусім у народногосподарських і неурядових, замість курсової системи, яка панувала у ХІХ ст., предметної системи навчання, що передбачала складання студентами під керівництвом викладачів навчальних планів відповідно до власних схильностей та наукових інтересів, самостійну організацію студентами своїх занять, посилення їх самостійної роботи, підвищення ролі індивідуальних консультацій викладачів тощо [30, с. 292].

Суттєвою складовою підготовки майбутніх фахівців була студентська практика у середніх навчальних закладах, про що свідчить переписка з Крайовою радою про представлення

Таблиця 1

Самостійна робота студентів у вищій школі досліджуваного періоду

Університет	Різновиди самостійних робіт
Харківський імператорський університет	Опрацювання творів стародавніх авторів
	Письмові переклади з російської мови на стародавні й навпаки
	Переклади промов філософів (Сократа, Платона, Аристотеля тощо)
	Домашнє читання, домашні завдання
	Читання або заучування напам'ять уривку твору за вказівками викладача
	Критичний аналіз твору при його самостійному дослідженні
	Самостійний аналіз статей, написання рефератів і рецензій
	Виступи з рефератами та доповідями на самостійно обрану тему
	Робота з архівами, сортування та класифікація архівних матеріалів
	Розбір казусів, взятих із касаційних рішень, юридичних журналів, збірників
	Проведення й аналіз проведених наукових вправ
	Складання каталогів у бібліотеці університету
Львівський королівський університет ім. Франца І.	Читання й наступне обговорення науково-педагогічних праць
	Написання рефератів та рецензій
	Написання твору на визначену викладачем тему
	Відвідування студентами уроків у середніх навчальних закладах міста, проведення пробних уроків
	Виконання письмового випробування – твору на визначену тему
	Самодіяльне вивчення факультативних предметів і виконання практичних вправ
	Робота в університетському архіві
	Виконання психологічних вправ
Київський імператорський університет св. Володимира	Інтерпретація уривків стародавніх творів (у діловій грі) за участі референта та опонента
	Написання двох робіт, одна – як інтерпретація тексту, друга – як рецензія на роботу товариша
	Написання рефератів латинською мовою, зачитування їх разом зі співавторами «корєфератами», бесіда і обговорення спірних питань
	Переклади зв'язних текстів з латинської мови на грецьку, з грецької на латину, з російської на латину і грецьку
	Заслуховування й аналіз виступів референта і корєферента
	Самостійна робота під час виконання лабораторних та практичних занять
	Підготовка й участь у консультаційних годинах, репетиціях та співбесідах
	Підготовка й участь у приватних бесідах «на дому у викладача»
	Розбір конкурсних задач на медаль завданнями по частинах, представлення самостійних робіт на лекціях викладача
	Робота у ботанічному саду і обсерваторії
Новоросійський імператорський університет	Практикування перекладів з російської мови на латинську та їх розбір
	Виконання практичних вправ студентами III і IV курсів у музеї художніх мистецтв
	Виступи з рефератами і доповідями
	Робота у лабораторіях
	Нотатки студентом лекцій викладача (конспектування), їх аналіз та оцінювання
	Робота у студентській бібліотеці з обслуговування читачів
	Впровадження репетицій та співбесід
Чернівецький королівський університет	Усні доповіді та письмові розвідки студентів на наукових семінарах
	Читання вголос друкованої літератури й періодичних видань з подальшим поясненням та обговоренням
	Відчити (виступ з рефератом) і виклади (лекції)
	Переказування вголос книг і часописів
	Дослідницька робота студентів у гербарних залах
	Робота у ботанічному саду

учасникам педагогічного семінару можливості бути присутніми на уроках у середній школі (1915) [20, Ф. 26, Оп. 7, Спр. 592, Арк. 39]. Так, школи для проведення практики обирав керівник закладу в погодженні з адміністрацією Крайової шкільної ради у Львові. Обов'язкова програма педагогічної практики передбачала присутність на кількох шкільних уроках і проведення принаймні одного пробного уроку протягом одного академічного семестру. Педагогічну практику проходили студенти 4-го курсу філософського факультету із учительської підготовки. Щороку студенти готували звіт з проходження педагогічної практики у середній школі відповідно до визначених вимог. Студенти, які «найбільше вирізнялися своєю сумлінністю», наприкінці півріччя могли розраховувати на так звану «ренумерацію» – фінансові виплати від Міністерства віровизнань і освіти. Керівник закладу відповідно готував щорічний науковий, дидактичний і фінансовий звіт, який подавав на розгляд ради філософського факультету [20, Ф. 26, Спр. 591, Арк. 13, 17]. Отже, столітній досвід викладання лекційних курсів на початку ХХ ст. збагатився практичною складовою. Студенти одержали можливість самостійно набувати педагогічний досвід, спираючись на теоретичні знання. Зокрема, педагогічний семінарій Львівського королівського університету ім. Франца І. посів особливе місце в історії розвитку львівської вищої педагогічної освіти. Вперше студенти отримали змогу проходити практику в середніх навчальних закладах міста.

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволив дослідити особливості організації практики у вищій школі зазначеного періоду. Зокрема, у «Педагогічному листку» (А. Гольденберг, 1905) публікувалися серії бесід, присвячених обговоренні проведених десяти пробних уроків у школі (учителем І. Е. Н-мь). Приступаючи до аналізу пробного уроку керівник практики запропонував практиканту сказати свої враження про проведений урок, а пізніше дав аналіз його проведення [3, с. 81]. Як побажання, вчитель висловлював певні пропозиції щодо самостійного вирішення завдань студенту-практиканту [3, с. 84]. Отже,

у зазначений період у дидактиці вищої школи знайшов свій розвиток принцип зв'язку теорії з практикою та застосування самостійної роботи як дидактичної категорії на практиці.

Результати ретроспективного логіко-системного аналізу архівних джерел щодо діяльності вітчизняних університетів дозволяють стверджувати, що найвищі рівні самостійної роботи студентів за своєю суттю і змістом, як то самостійна науково-дослідницька робота, були виражені саме у системі університетської освіти (рис. 1).

Засобами стимулювання результативної самостійної роботи студентів виступали моральні та матеріальні стимули (підвищені стипендії та звільнення від оплати за навчання, за практичні та лабораторні заняття, користування бібліотекою; додаткове надання допомоги студентам з університетських коштів; започаткування іменних стипендій; надання першої матеріальної допомоги студентам, професорські стипендії, іменні стипендії, працевлаштування кращих студентів в університеті) тощо.

На практиці *самостійна наукова робота студентів* зазначеного періоду знайшла свій розвиток у роботі наукових гуртків і товариств, у конкурсах наукових робіт і стипендіальних фондів на отримання іменних стипендій, у підготовці й відкритті допоміжних навчальних закладів, проведенні громадських заходів та ін. Диференціація форм самостійної роботи студентів в освітньому процесі вищої школи відбувалася у контексті суспільно-політичних реформацій [1, с. 318].

Просвітницька діяльність товариств, громад, прогресивна інтелігенція, вчені сприяли появі прогресивних публікацій щодо самостійної роботи з книгою: необхідності реформування шкільних планів та навчальних програм: психологічної основи читання – Н. Боровко (1909); умови для успішного читання у навчальному процесі Н. Бунаков, (1905); І. Добиаш (1895); І. Копач (1906); систематичності лекцій та читання Н. Малиновський (1914); А. Мезигер (1914); Т. Рибак (1905); пропозиції програм та вказівників вибору книг для читання Н. Рубакин (1905), (1911), визначається самостійна робота з кни-



Рис. 1. Локації розвитку самостійної наукової роботи

гою як засіб самопідготовки (1912); С. Русова (1913); (1914); формування навички самостійного читання та читання з поясненням (1910); Я. Чепіга (Світло, 1913) тощо [2, с. 20].

Логіко-системний аналіз звітів професорів і викладачів про діяльність, протоколів і журналів засідань рад університетів за 1905–1916 рр. [19; 20; 21; 22; 23; 24] дозволяють відзначити помітний прогрес у загальній успішності студентів, який зумовлений «зростання самодіяльності студентів» і «науковою успішністю поданих ними робіт» [19, Ф. 16, Оп. 465, Спр. 1205, Арк. 10].

У зазначений період із ініціативи вищих закладів освіти появляються нові *форми підвищення професійної кваліфікації*. Зокрема, у зазначений період у пресі появляються публікації щодо *організації екскурсій та використання кінематографу* як засобів підвищення науково-методичного рівня, аналізується досвід їх впровадження: Н. Малиновський (1910); (1913); (1914); Н. Махаев (1916); Л. Никонов (1916) та ін. Можемо зазначити, що саме на поч. XX ст. у

педагогічній думці спостерігаємо появу нового принципу теорії навчання – активного завоювання знань за допомогою самостійної роботи. Екскурсії (у тому числі і зарубіжні) та кінематограф як методи навчання та засоби підвищення кваліфікації, сприяли появі нових видів самостійної роботи.

До особливостей організації самостійної роботи студентів зазначеного періоду відносимо: взаємообумовленість перенесення навичок аудиторної самостійної роботи студентів (письмові курсові роботи, «міркування», доповіді, реферати) у позааудиторну самостійну роботу (у наукових гуртках, товариствах, виконанні медальних конкурсних завдань) й перенесення навичок науково-дослідницької роботи студента у навчальну діяльність; щодо форм організації самостійної роботи студентів необхідно відзначити про перехід від індивідуальної до індивідуально-групової та групової аудиторної й особливо позааудиторної самостійної роботи та їх взаємодоповнюваність.

Таким чином, аналіз наукових джерел, архівних матеріалів, результати проведеного дослідження дозволяють здійснити наступне формулювання досліджуваного феномену, що *самостійна робота студента у вищих закладах освіти досліджуваного періоду виступала: по-перше, діяльністю, що планувалася у співробітництві з викладачем під прямим або ж опосередкованим керівництвом (у навчальних кабінетах і наукових лабораторіях, науково-допоміжних установах, роботі гуртків і товариств тощо) з метою спрямування його самодіяльної особистості на самостійне вивчення конкретних наук для розв'язання наукових, практичних завдань майбутньої професійної діяльності; по-друге, діяльністю індивіда, що здійснювалася ним своїми власними силами без сторонньої допомоги у практичному застосуванні.*

Становлення мережі нових вищих закладів освіти України визначало необхідність розроблення механізмів організації і керівництва процесом становлення теорії і практики самостійної роботи студентів в освітньому процесі у залежності від специфіки підготовки фахівця. Результати проведеного дослідження дозволили: визначити зміни у теорії і практиці організації та змісту самостійної роботи студентів у вищій школі зазначеного історичного періоду: 1905–1916 рр.: теоретичне обґрунтування феномену (самостійна робота вперше стає предметом спеціальних досліджень); організація і практична реалізація (провідні форми і методи навчальної самостійної роботи: репетиції і співбесіди, семінарії, просемінарії, допоміжні (елективні) курси; белл-ланкастерська система взаємного навчання; самостійна робота студентів під час практики; науково-просвітницька робота у наукових товариствах і гуртках тощо); виявити особливості та тенденції розвитку теорії і практики самостійної роботи студентів у вищій школі, єдині: акцентації на самостійній просвітницькій діяльності; професіоналізації змісту самостійної роботи; загальні: диференціації видів самостійної роботи (індивідуальна, колективна, домашня, класна); професійне спрямування самостійної роботи студентів у семінаріях тощо.

Отже, логіко-системний аналіз наукових джерел [3; 8; 9; 10; 124 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19–24] дозволяє стверджувати, що на початку ХХ ст. самостійна діяльність молодих людей розуміється як безперервна освітня діяльність, що особливо відповідає сучасним тенденціям безперервної освіти. Особливо важливим слід зазначити той факт, що у зазначений період центральним моментом у визначенні самоосвіти є самостійна робота студентів поза навчальним закладом, що відповідає сучасному її визначенню. З іншого боку, відсутність централізованого науково-методичного забезпечення освітнього процесу вищих закладів освіти у зазначений період сприяло появі ініціативи нових демократичних концепцій розвитку вищої освіти, авторських теорій, оригінальних моделей і програм з розвитку самостійної роботи студентів. Зазначимо, що саме на початку ХХ ст. в педагогічній думці спостерігаємо появу нового принципу теорії навчання – активного завоювання знань за допомогою самостійної роботи.

Дослідження розвитку проблеми дозволило з'ясувати, що посилений інтерес до самостійної роботи, темпи її розвитку як психолого-педагогічної категорії, а також той якісний стан, якого вона досягла в період, що нами розглядається, обумовлювались розумінням гносеологічного і практичного значення поняття самостійної роботи.

Висновки. Логіко-системний аналіз теорії і практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі університетської освіти в Україні як самостійної дидактичної категорії, починаючи із етапу набуття характерних системних ознак (кінець ХІХ ст. – поч. ХХ ст.), що зберігалися упродовж подальшого розвитку, дозволяє зробити наступні висновки.

У рамках академічної парадигми в університетській освіті періоду ХІХ – поч. ХХ ст. відбувалося підвищення суспільно-політичної і науково-культурної обізнаності молодих людей. На зазначеному етапі наукові уявлення про розвиток особистості відображали в основному систему якостей і властивостей, що належали поетапному формуванню. У суспільстві формувався інтерес до різноаспектних питань теорії та практики самостійної

роботи студентів у вищій школі. Їх вирішенням займалися, крім вищих закладів освіти, товариства, організації й окремі громадяни, запроваджуючи добродійні пожертви, стипендіальні фонди, конкурси, умовою яких було виконання самостійних наукових робіт молодими людьми.

Результати ретроспективного логіко-системного аналізу архівних джерел щодо діяльності вітчизняних університетів дозволяють стверджувати, що найвищі рівні самостійної роботи студентів за своєю суттю і змістом, як то самостійна науково-дослідницька робота, були виражені саме у системі університетської освіти. Вагомості набирали самостійні наукові заняття студентів у позааудиторній самостійній роботі (громадських товариствах, наукових гуртках, наукових екскурсіях, роботі з'їздів, виставок тощо) та аудиторній самостійній роботі у закладах освіти України досліджуваного періоду (Львівський, Харківський, Київський, Новоросійський, Чернівецький університети, педагогічні інститути, педагогічні курси, ВЖК, учительські інститути тощо). При цьому самодіяльність молодих людей розглядалася як діяльність без будь-якого примусу, без розрахунку на будь-яку винагороду, це була вільна творча діяльність. У ній молоді людини знаходили задоволення своїх найглибших науково-навчальних потреб, і ця діяльність приносила їм найбільшу радість. Саме така праця, як показує досвід розвитку цивілізації, і має найбільшу ефективність.

Університети були важливими осередками суспільного руху, а самостійна робота у позааудиторній діяльності викладачів та студентів зосереджувалася на просвітницькій діяльності, створенні народних шкіл, виданні книг та журналів, поширенні освіти серед народу й формування його самосвідомості [1, с. 494]. Провідною тенденцією організації самостійної роботи студентів у навчальному процесі визначеного періоду виявилась її нерозривна єдність і підпорядкованість змісту класичної університетської освіти.

Відзначимо, що самостійна робота як педагогічна категорія характеризується поліфункціональністю, видовою багатогранністю та різноплановістю за формами упровадження в освітньому процесі закладів вищої освіти. Це обумовлено генетичними історико-педагогічними коренями її походження, суперечливим становленням та розвитком упродовж досліджуваного періоду. Саме проведення предметного історико-педагогічного дослідження розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів закладів вищої освіти допоможе встановити витоки самостійної роботи як педагогічної категорії в історії вітчизняної педагогічної думки, у вирішенні цього багатфакторного дидактичного питання.

Хронологічно-системний аналіз дозволяє стверджувати про необхідність подальших конструктивних досліджень історико-педагогічного компоненту процесу розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів вищої школи та актуалізації конструктивного досвіду в умовах модернізації сучасної вищої освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.): монографія. Рівне : ПП ДМ, 2011. 640 с.
2. Бенера В. Є., Цісарук І. В. Самостійна робота: теорія і практика у професійній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання та технологій : посібник. Хмельницький : ФОП Цюпак А.А., 2020. 296 с.
3. Беседы А. И. Гольденберга. *Педагогический листок*: Журнал для педагогов и общенаучного самообразования воспитателей и начинающих учителей. № 1/6 (I Київська гімназія) ХУПА/136. С. 81–85; с. 414; с. 513–521.
4. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография. К. : Видавничий центр «Просвіта», 1997. 312 с.
5. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох кн. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні : навч. посібн. для студ. вищих навч. закладів. Кн. 2. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 1032 с.
6. Замысловский Г. Г. Развал высшей школы. СПб., 1911. 8°СХП. 9/961. 16 с.
7. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) : монографія / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Х. : «ОВС», 2003. 272 с.

8. Об урегулировании порядка прохождения университетского курса и производства испытаний полукурсовых и окончательных в испытательных комиссиях. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1911. Май. Ч. XXXIII. С. 57–58.
9. О замене переводных экзаменов в учительских семинариях репетициями. *Педагогический вестник* (ст. Н.) 1912. № 2. С. 86–89.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Табиева. М. : Педагогика, 1991. 448 с.
11. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. М.: Советская энциклопедия, 1964. (Энциклопедии. Словари. Справочники). Т. 1. А – Ефимов, 1964.– 832 столб. с илл., 7 л. илл.
12. Первов П. О репетиторстве. *Педагогический листок* : Журнал для педагогов и общенаучного самообразования воспитателей и начинающих учителей. № 1/6 (I Київська гімназія) ХУПА/136. С. 96–110.
13. Прокопенко Л. Л. Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX – початок XX ст.): монографія. Д. : ДРІДУ НАДУ, 2008. 488 с.
14. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.): *нариси* / [відп. ред. М. Д. Ярмаченко]. К. : Рад. шк., 1991. 381 с.
15. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения / состав. Лаурсон А. М. 2-е издание, значительно дополненное. Петроград, 1916. 1120 с.
16. Ступарик Б. М., Моцок В. Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.) / [за ред. Б. М. Ступарика]. Коломия : ВПТ «Вік», 1995. 174 с.
17. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. В 2-х т. Пер. з рос. / Редкол.: В. М. Столетов (голова) та інші / Е. Д. Днепров; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та інші]. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. К. : Радянська школа, 1983. 488 с.
18. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. В 2-х т. Пер. з рос. / [Редкол.: В. М. Столетов (голова) та інші. Склав та підготував до друку Е. Д. Днепров; За ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та інші]. Т. 2. К. : Радянська школа, 1983. 359 с.
19. ДА м. Києва. Ф. 16 (Університет св. Владимира) Оп. 355. Спр. 6. 43 арк.; Оп. 465. Спр. 1169. 22 арк.; Оп. 469. Спр. 494. 17 арк.; Оп. 465: Спр. 1138. 22 арк.; Спр. 1146. 43. арк.; Спр. 1156. 36 арк.; Спр. 1205. 26 арк.; Ф. 175 (Київський учительський інститут) Оп. 1. Спр. 29. 36 арк.
20. ДА Львівської області. Ф. 26 (Львівський королівський університет ім. Франца І). Оп. 7: Спр. 532. 107 арк.; Спр. 591. 17 арк.; Спр. 592. 39 арк.; Оп. 13: Спр. 496. 21 арк.; Спр. 819. 42 арк.; Спр. 820. 20 арк.; Спр. 419. 54 арк. Спр. 420. 7 арк.; Спр. 116. 184 арк.
21. ЦДІА України у м. Львів. Ф. 400 (Український студентський Союз у Львові) Оп.1. Спр. 32. 2 арк.; Ф. 834 (Українське студентське товариство «Січ») Оп. 1. Спр. 59. 101 арк.
22. ДА Одеської області. Ф. 16 (Одеська міська управа: 1873–1920 рр.) Оп. 108. Спр. 42.20 арк.; Ф. 3 (Головний статистичний комітет Новоросійського краю) Оп.1. Спр. 54. 157 арк.
23. ДА Харківської області. Ф. 667 (Харківський університет. Канцелярія Харківського губернатора) Оп. 286: Спр. 116-а. арк. 1–3; Спр. 6. 27 арк.
24. ДА Чернівецької області. Ф. 211 (Крайова Шкільна Рада Буковини) Оп. 1. Спр. 11876; Ф. 3 (Крайове управління Буковини) Оп. 1: Спр. 4070. 6 арк.; Спр. 1437. 5 арк.; Спр. 6223.5 арк.; Оп. 2: Спр. 24136. 4 арк.; Спр. 27151. 19 арк.; Спр. 16113. 22 арк.; Оп. 3. Спр. 4. 8 арк.

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENT WORK OF HIGHER SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE REFORMATIONS: 1905–1916

BENERA VALENTYNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *Modern requirements for the training of specialists, their competencies encourage a more thorough study of the development of theory and practice of independent work of students in the history of higher education in Ukraine.*

Purpose. *To substantiate the transformation of leading trends in the organization and content of independent work of students in higher education in the period under study.*

Methods. *To achieve the goal of the scientific article, the integration of methods was used: chronological-systemic – aimed at revealing trends in the development of independent work in higher education as a didactic*

category; *personified-bibliographic* – for the analysis of epistolary heritage, the contribution of pedagogical personalities in the development of the problem; *structural-comparative* – in order to systematize the scientific literature, archival documents and compare their content; *historical-diachronic* – for scientific substantiation of the genesis and evolution of the content of independent work of students in the educational process of higher educational institutions of a certain period.

Results. The formation of a network of new higher education institutions in Ukraine determined the need to develop mechanisms for organizing and guiding the process of formation of theory and practice of independent work of students in the educational process depending on the specifics of training. Independent work as a pedagogical category is characterized by multifunctionality, species diversity and diversity in the forms of implementation in the educational process of higher education institutions.

Originality. Analysis of scientific sources, archival materials, the results of the study allowed to formulate the studied phenomenon. It is investigated that at the beginning of the twentieth century, in pedagogical thought we observe the emergence of a new principle of learning theory – the active acquisition of knowledge through independent work.

Conclusion. The study of the problem revealed that the increased interest in independent work, the pace of its development as a psychological and pedagogical category, as well as the quality it achieved in the period under consideration, due to understanding the epistemological and practical significance of independent work.

Chronological and systematic analysis suggests the need for further constructive research of the historical and pedagogical component of the process of development of theory and practice of independent work of students in the educational process of educational institutions and actualization of constructive experience in modernizing modern higher education in Ukraine.

Keywords: independent work, self-education, amateur activity, subject system of education, system of mutual learning, types of independent work (individual, collective, home, class).

REFERENCES

1. Benera, V. Ye. (2011). *Samostiina robota studentiv u vyshchii shkoli Ukrainy: Istorychni transformatsii (druha polovyna XIX – kinets XX st.)*: Monohrafiia [Independent work of students in the higher school of Ukraine: Historical transformations (the second half of the XIX – end of the XX century) [Monograph]]. Rivne: PP DM [in Ukrainian].
2. Benera, V. Ye. & Tsisaruk, I. V. (2020). *Samostiina robota: teoriia i praktyka u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnologii: posibnyk* [Independent work: Theory and practice in the professional training of future teacher of labor education and technology: Textbook]. Khmelnytskyi: NPE Tsiupak, A. A. [in Ukrainian].
3. Goldenberg, A. I. (1905). Besedy po schisleniyu [Number talks]. *Pedagogicheskii listok: Zhurnal dlya pedagogov i obschenauchnogo samoobrazovaniya vospitateley i nachinayuschihu chiteley*, 1(6), 81–85; 414; 513–521 [in Russian].
4. Gluzman, A. V. (1997). *Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie: opyt sistemnogo issledovaniya: monografiya* [Universi Pedagogical Education: an Experience of Systematic Research [Monograph]]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Prosvita» [in Russian].
5. Zaichenko, I. V. (2010). *Istoriia pedahohiky. U dvokh knykh. Shkola, osvita i pedahohichna dumka v Ukraini: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. Knyha 2* [History of Pedagogy. In two volumes. School, Education and Pedagogical Thought in Ukraine: Educational Textbook for Students of Higher Education Institutions], vol. 2. Kyiv: Vydavnychiy Dim «Slovo» [in Ukrainian].
6. Zamyislovskiy, G. G. (1911). *Razval vysshey shkoly* [The collapse of high school [Speech transcript]]. Saint Petersburg [in Russian].
7. Mykytiuk, O. M. (2003). *Stanovlennia ta rozvytok naukovo-doslidnoi roboty u vyshchyykh pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (istoryko-pedahohichnyi aspekt: Monohrafiia. 2-e vydannia, vypravlene i dopovnene* [Formation and development of scientific research in higher educational institutions of Ukraine (historical and pedagogical aspect) [Monograph] (2nd ed., rev.)]. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].
8. Ob uregulirovannii poryadka prohozheniya universitetskogo kursa i proizvodstva ispytaniy polukursovykh i okonchatelnykh v ispytatelnykh komissiyah [On the regulatory procedure for passing a grade and the producing of midterm and final exams in the examination committees]. (May, 1911). *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvescheniya* [Journal of the Ministry of Public Education], 33, 57–58 [in Russian].
9. O zamene perevodnih ekzamenov v uchitelskikh seminariyah repetitsiyami (1912) [On the replacement of transfer exams in teacher training workshops with rehearsals]. *Pedagogicheskii vestnik*, 2, 86–89 [in Russian].
10. Dneprov, E. D., Egorov, S. F., Panachin, F. G. & Tabiev, B. K. (Eds.). (1991). *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy myisli narodov SSSR. Konets XIX – nachalo XX veka* [Essays on the history of the

- school and the pedagogical thought of the peoples of the USSR. Late XIX – early XX century]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
11. Kairov, A. I. & Petrov, F. N. (Eds.) (1964). *Pedagogicheskaya entsiklopediya* [Pedagogical Encyclopedia]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya [in Russian].
 12. Pervov, P. (n. d.). O repititorstve [About Tutoring]. *Pedagogicheskii listok: Zhurnal dlya pedagogov i obschenauchnogo samoobrazovaniya vospitateley i nachinayuschihu chiteley*, 1(6), 96–110.
 13. Prokopenko, L. L. (2008). *Geneza ta rozvytok derzhavnoi osvithoi polityky v Ukraini (IX – pochatok XX st.): Monohrafiia* [The genesis and development of the state educational policy in Ukraine (IX – the beginning of the XX century) [Monograph]]. Donetsk: DRIDU NADU [in Ukrainian].
 14. Yarmachenko, D. M. (Ed.). (1991). *Rozvytok narodnoi osvity i pedahohichnoi dumky na Ukraini (X – pochatok XX st.): narysy* [Development of public education and pedagogical thought in Ukraine (X – beginning of the XX century): Essays]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
 15. Laurson, A. M. (1916). *Spravochnaya kniga dlya uchebnykh zavedeniy i uchrezhdeniy vidomstva Ministerstva narodnogo prosvescheniya* [Reference book for educational institutions and the department of the Ministry of Public Education (2th ed.)]. Saint Petersburg [in Russian].
 16. Stuparyk, B. M. & Motsiuk, V. D. *Ideia natsionalnoi shkoly ta natsionalnoho vykhovannia v pedahohichnii dumtsi Halychyny (1772–1939 rr.)* [The Idea of National School and National Upbringing in the Pedagogical Thought of Galicia (1772–1939)]. Kolomyia: VPT «Vik» [in Ukrainian].
 17. Ushynskiy, K. D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory. V dvokh tomakh (V. M. Stolietov, Trans.). In Ye. D. Dnieprov & Pyskunov O. I. (Eds.), Vol. 1. *Teoretychni problemy pedahohiky*. Kyiv: Radianska shkola.
 18. Ushynskiy, K. D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory. V dvokh tomakh. (V. M. Stolietov, Trans.). In Ye. D. Dnieprov & Pyskunov O. I. (Eds.), Vol. 2. *Teoretychni problemy pedahohiky*. Kyiv: Radianska shkola.
 19. DA mista Kyiva [State Archive of Kyiv], F. 16 (Op. 355. Spr. 6. 43 Ark.; Op. 465. Spr. 1169. 22 Ark.; Op. 469. Spr. 494. 17 Ark.; Op. 465: Spr. 1138. 22 Ark.; Spr. 1146. 43. Ark.; Spr. 1156. 36 Ark.; Spr. 1205. 26 Ark.), F. 175, University of Saint Vladimir, Kyiv [in Russian].
 20. DA Lvivskoi oblasti [State Archive of Lviv Oblast], F. 26 (Op. 7: Spr. 532. 107 Ark.; Spr. 591. 17 Ark.; Spr. 592. 39 Ark.; Op. 13: Spr. 496. 21 Ark.; Spr. 819. 42 Ark.; Spr. 820. 20 Ark.; Spr. 419. 54 Ark. Spr. 420. 7 Ark.; Spr. 116. 184 Ark.), Franz I Royal University, Lviv.
 21. CDIAK Ukrainy [Central State Historical Archive of Ukraine], F. 400 (Op 1. Spr. 32. 2Ark.; F. 834), Ukrainian Student Union in Lviv; F. 834 (Op. 1. Spr. 59. 101 Ark.), Ukrainian student society «Sich», Lviv.
 22. DA Odeskoi oblasti [State Archive of Odesa Oblast], F. 16 (Op. 108. Spr. 42.20 Ark.), Odesa City Council: 1873–1920; F. 3 (Op. 1. Spr. 54. 157 Ark.), General Statistical Committee of Novorossiysk, Odesa [in Russian].
 23. DA Kharkivskoi oblasti [State Archive of Kharkiv Oblast], F. 667 (Op. 286: Spr. 116-a. Ark. 1–3; Spr. 6. 27 Ark.), Kharkiv University, Chancery of Kharkiv Governor [in Russian].
 24. DA Chernivetskoi oblasti [State Archive of Chernivtsi Oblast], F. 211 (Op. 1. Spr. 11876), National School Council of Bukovina; F. 3 (Op. 1: Spr. 4070. 6 Ark.; Spr. 1437. 5 Ark.; Spr. 6223.5 Ark.; Op. 2: Spr. 24136. 4 Ark.; Spr. 27151. 19 Ark.; Spr. 16113. 22 Ark.; Op. 3. Spr. 4. 8 Ark.), Regional Department of Bukovina, Chernivtsi.

УДК 373..015:316.346.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.9>

ПАРАДИГМАЛЬНІ НАПРЯМИ МОДЕЛЮВАННЯ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХІ ст.

ДЕМ'ЯНЕНКО НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
nat77demyanenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6530-5759

Обґрунтовано розвиток вищої школи в Україні ХІХ – початку ХХІ ст. в єдності академічного, професійно орієнтованого, професійно-технологічного і гуманітарного парадигмальних напрямів. Виявлено провідні тенденції та особливості кожного з них.

Доведено, що сучасна гуманітарна педагогічна парадигма не перекреслює попередніх, а забезпечує їхню реалізацію на якісно новому рівні. Розвиток вищої школи відбувається не в умовах нівелювання і заміни наявної парадигми на іншу, а в контексті їхнього співіснування, за домінування кожної наступної на новому етапі розвитку суспільства.

Ключові слова: наука, вища школа, парадигма, педагогічна парадигма, академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний, гуманітарний парадигмальні напрями.

Постановка проблеми. Особливості постнекласичного періоду розвитку педагогічної науки, формування єдиного світового освітнього простору вмотивовують необхідність переосмислення соціокультурних, суспільно-історичних основ педагогічної теорії і практики, уточнення і доповнення наявної схеми їх взаємозв'язку, змістового наповнення. Такі явища відбуваються час від часу, коли накопичені зміни переростають у нову якість і назрівають події, пов'язані з поступовим переходом до подальшого етапу розвитку педагогічного мислення, а отже, зміни педагогічної парадигми. І хоча поняття «парадигма» набуло досить широкого вжитку, подекуди навіть із тенденцією перетворення на штамп, без нього не обійтись у визначенні методології сучасних освітніх процесів. Це, зокрема, стосується обґрунтування особливостей розвитку сучасної вищої школи у контексті інтеграції інноватики і педагогічної традиції на основі логіко-системного аналізу взаємозумовлених дефініцій: «наука», «наукова парадигма», «педагогічна парадигма».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно терміном «наука» позначають усю сукупність знань, здобутих на сьогоднішній день науковим методом. Наука – це сфера людської діяльності, результатом якої є нове

знання про дійсність, що відповідає критерію істинності. Практичність, корисність, ефективність наукового знання вважають похідними від його істинності. Отже, наука як система знань і результат людської діяльності характеризується повнотою, достовірністю, систематичністю [7, с. 30–36].

З поняттям «наука» нерозривно пов'язують інше – «наукова парадигма». Термін «парадигма» у науковий обіг запровадив відомий історик фізики, наукознавець Т. Кун («Структура наукових революцій», 1962). За його визначенням, це – сукупність фундаментальних досягнень у конкретній галузі науки, які задають загально визнані зразки, приклади наукового знання, проблем і методів їх дослідження, визнаних науковим співтовариством основою його подальшої діяльності впродовж певного часу. З огляду на це, Т. Кун виводить поняття нормальної науки – стадії розвитку наукового знання, коли в основному здійснюється його накопичення і систематизація в рамках наявної парадигми та розроблення парадигмальної теорії з метою узгодження певних нез'ясованостей і поглиблення дослідження проблем, які раніше охоплювалися лише поверхово. Аналізуючи розвиток «нормальної науки», дослідник виходить на поняття «екстраординарної науки» – науки на

стадії гострої кризи, коли аномалія її розвитку стає надто очевидною і визнається більшістю вчених у певній галузі. При цьому, будь-яка криза починається із сумнівів у парадигмі й поступового «розхитування» правил нормального дослідження. Кризу завершує один із трьох наслідків:

- 1) нормальна наука може довести здатність вирішити проблему, котра породила кризу;
- 2) більшість учених визнає, що проблему в найближчій перспективі взагалі не можна розв'язати і вона нібито залишається у спадок майбутньому поколінню;
- 3) з'являється новий претендент на роль парадигми і розгортається боротьба за першість.

Некумулятивні епізоди розвитку науки, коли внаслідок кризи стара парадигма замінюється повністю або частково новою, Т. Кун називає науковою революцією [7, с. 30]. Отже, «нормальна наука» означає дослідження, яке спирається на одне або декілька визнаних наукових досягнень.

Поняття «парадигма» пов'язують з розвитком «нормальної науки», воно асоціюється із загальноновизнаним еталоном, є прикладом наукового дослідження, що охоплює закон, теорію, їх практичне застосування тощо. Це – правила і стандарти наукової діяльності, прийняті в науковому співтоваристві (до нової наукової революції, яка ламає стару парадигму, замінюючи її на нову). Тож, відповідно до поглядів Т. Куна, парадигма дає змогу долати труднощі в структурі знання, які постають унаслідок наукової революції і пов'язані з асиміляцією нових емпіричних даних. Звідси педагогічну парадигму трактуємо як сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі.

Застосування парадигмального підходу пов'язують із визначенням теоретичних і методологічних основ педагогіки в різні епохи (на різних етапах) її розвитку. При цьому враховуємо наявність як мінімум двох підходів до структурування історичних фактів – формаційного і цивілізаційного. Обидва (марксистський і тойнбіанський) засновано на

доборі фактів за певними критеріями – «перший із застосуванням для відбору мінімальної кількості ознак соціально-економічного ряду, інший – не менше двох десятків» [8, с. 21]. Їх об'єднання щодо структурування фактів з оперттям на ідею неперервності історичного процесу дає можливість вивчати минуле за кількома взаємопов'язаними вимірами. Зокрема, А. Копил пропонує досліджувати закономірності педагогічного процесу, його особливу логіку і внутрішній зміст на основі парадигмально-цивілізаційного підходу, за яким виокремлюються дві епохи – православна і гуманістична. На його думку, «більш глибоке розуміння сучасних процесів в освіті, сучасних пошуків педагогічної думки, прогнозування ходу історико-педагогічного процесу передбачає бачення діалектики двох епох, оскільки їх паралельний розвиток сприяє збереженню наступності в ідеалах і цінностях освіти та подоланню негативних тенденцій в освітній політиці» [4, с. 14]. Цей підхід багато в чому перетинається з педагогікою традиції І. Колесникової [7, с. 35]. Педагогічна парадигма традиції, за її твердженням, є генетично найдавнішою. Вона відповідає моделі освіти, органічно вплетеній у традиційний устрій життя людей, та базується на зразках виховання й навчання, котрі своєю чергою є складовими традиції як найстійкішої, стабілізуючої складової механізму соціального дослідження. Спробу проаналізувати сутність і зміст християнської, зокрема, православної педагогічної парадигми, а також причини краху парадигми комуністичного виховання здійснили Л. Беленчук і О. Янушкявічене [4, с. 12].

Парадигмальний підхід в історико-педагогічному дослідженні обґрунтовано М. Богуславським та Г. Корнетовим [7, с. 35]. Аналізуючи пропоновану ними аргументацію, О. Сухомлинська зазначає, що парадигма – одне з ключових понять сучасної філософської науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством (певна наукова традиція), а парадигмальний підхід в історії педагогіки – генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам

виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти [10, с. 24].

Формулювання мети статті. Виявити провідні тенденції та особливості академічного, професійно орієнтованого, професійно-технологічного і гуманітарного парадигмальних напрямів розвитку вищої школи в Україні XIX – початку XXI ст. Довести, що сучасна гуманітарна педагогічна парадигма не пере-креслює попередніх, а забезпечує їхню реалізацію на якісно новому рівні за домінування кожної наступної на новому етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Сприймаючи зазначене, серед парадигмальних напрямів розвитку вищої освіти України упродовж XIX – початку XXI століть виділяємо *академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний і гуманітарний*. Вони відрізняються метою, змістом, провідними орієнтирами, теоретичними поглядами на особистість, її діяльність в освітньому просторі.

У межах *академічної педагогічної парадигми* відбувалося підвищення суспільно-політичної і науково-культурної обізнаності. На цьому етапі наукові уявлення про розвиток особистості відображали в основному систему якостей і властивостей, що підлягали поетапному формуванню. Академічну педагогічну парадигму було реалізовано у змісті класичної університетської освіти періоду XIX – початку XX ст. Зростаючи з відомих закладів освіти (предтечею Харківського університету (1804) став Харківський колегіум, Київського університету св. Володимира (1834) – Кременецький ліцей), університети продовжували їхні наукові, навчальні й громадсько-педагогічні традиції. Свої функції університети виконували шляхом реалізації трьох основних складових – навчання, наукової діяльності й виховання. Вони започаткували й тенденцію професіоналізації освіти. Зокрема, із діяльністю класичних університетів пов'язано становлення вищої педагогічної освіти.

Проблема організації спеціальної підготовки педагогічних кадрів на базі університетів уперше постала у зв'язку зі шкільною реформою початку XIX ст. (1802–1804). Першим Загальним Статутом Імператорських

університетів (1804) проголошувалося створення при них педагогічних інститутів, особливістю становлення яких стало формування основ професійно-педагогічної підготовки. Зокрема: 1) паралельно розвивалися дві головні її складові – теоретична і практична; 2) формувался цикл педагогічних предметів на основі окремих курсів дидактики, теорії виховання, теорії та історії педагогіки тощо; 3) відбувалося виключно авторське розроблення змісту теоретичних педагогічних дисциплін; 4) педагогічна підготовка на стадії формування визначалася як філософсько-педагогічна з чітко вираженим релігійним спрямуванням і тенденцією до поступового набуття педагогікою статусу самостійної навчальної дисципліни, що виявилось в її відокремленні від філософії. Це засвідчує відкриття в університетах кафедр педагогіки (з 1850 р.); 5) в університетських педагогічних інститутах було започатковано й на певному рівні реалізовано найважливіші принципи педагогічної підготовки: практична спрямованість, теоретична зумовленість, системність і науковість. Згодом педагогічні інститути замінили дворічними педагогічними курсами (їх організували також на базі університетів), діяльність яких регламентувалась спеціальним «Положенням про педагогічні курси» (1860). Проіснували вони доволі нетривалий період – до 1866–1867 років. Однією з причин закриття виявилася їх неспроможність забезпечити випуск необхідної кількості вчителів. Як наслідок, ставився під сумнів сам факт доцільності підготовки вчительських кадрів лише на базі університетів. Тому подальший розвиток педагогічної освіти пов'язувався з розподілом теоретичної і практичної педагогічної підготовки між університетами і гімназіями. У травні 1866 р. на міністерському рівні було розроблено проект «Положення про приготування вчителів гімназій та прогімназій», згодом вийшли «Матеріали з питань приготування вчителів для гімназій та прогімназій», за якими теоретичну освіту (курси педагогіки та дидактики) майбутні педагоги здобували при університетах. Вона завершувалася річними практичними заняттями на посаді вчителя в гімназіях [6, с. 114–115].

Загалом в університетах Центральної і Східної України XIX – початку XX ст. сформувалися певні тенденції розвитку професійно-педагогічної підготовки, що виявилися: в її організації на базі кафедр педагогіки; інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; розробленні детальних варіативних програм із педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик. Тенденцією стало обґрунтування педагогічної освіти як післяуніверситетської, що й відобразилося у створенні педагогічних інститутів та педагогічних курсів на базі університетів виключно для осіб із вищою освітою. Дві основні тенденції – багаторівневості та університетизації вищої педагогічної освіти – набули розвитку і сьогодні.

Зміст педагогічної підготовки в університетах характеризувався такими основними напрямками: 1) філософсько-педагогічним (педагогічний цикл не виділився з філософського); 2) релігійно-педагогічним (уплив на педагогіку дисциплін релігійного змісту – «основного» і «морального» Богослов'я); 3) психолого-педагогічним (тісний зв'язок педагогіки і психології); 4) прагматично-педагогічним (превалювання практичного спрямування в змісті педагогічних дисциплін); 5) соціально орієнтованим (посилення виховного аспекту, зміцнення зв'язків із соціумом у змісті педагогічної підготовки). Освітні відносини академічного характеру («Я володію інформацією і готовий пояснити Вам те, що Вас цікавить») мали на меті підвищення інформаційної компетентності. Міжособистісні відносини передбачали, що другий учасник освітнього процесу є об'єктом впливу. Він мав виконувати призначені дії для ліквідації незнання. Основним засобом навчання слугувала інструкція (порада), а результатом – надана і отримана інформація. Переваги такої форми відносин полягали в орієнтації на цінність пізнання й у відповідальності викладача за якість і наслідки наданої інформації. Основні труднощі реалізації академічного підходу пов'язувалися з проблемою компетентності та усвідомленням суб'єктивності й відносності отримуваних відомостей.

Історично другою визначаємо *професійно орієнтовану педагогічну парадигму*. Початок її впровадження збігається з періодом Української революції 1917–1921 років. Перебудову вищої освіти у цей час пов'язували з утворенням нових закладів вищої освіти переважно університетського типу, які водночас мали б забезпечувати і спеціальну (вузькопрофесійну) підготовку фахівця. Влітку 1918 р. розпочали діяльність два факультети університету в Катеринославі, історико-філологічний факультет у Полтаві, був заснований Кам'янець-Подільський Український державний університет. Імператорські університети (Київський св. Володимира, Харківський та Новоросійський) визнано державними університетами України. Станом на січень 1919 р. в Україні, крім названих, діяли також Український університет, Польський університет, Єврейський університет «Культурної Ліги». Декларувалося становлення двох типів «шкільно-педагогічних» закладів, до яких мали право вступу особи із закінченою середньою освітою: по-перше, реформованої семінарії (для підготовки вчителів нижчих і вищих початкових шкіл), по-друге, для випуску вчителя середньої школи планувалося утворити єдиний заклад освіти шляхом злиття учительських інститутів і вищих педагогічних курсів.

У професійно-педагогічній підготовці спостерігалися *єдині тенденції*:

- 1) узгодження педагогічної теорії і шкільної практики;
- 2) побудови практики на основі оглядових, пробних і залікових уроків та їх аналізу;
- 3) розширення й поглиблення змісту теоретичної складової педагогічної підготовки за рахунок збільшення кількості годин та введення нової номенклатури навчальних дисциплін.

Зазначимо, що філософсько-педагогічне спрямування та переважно класично університетський підхід у викладанні дисциплін педагогічного характеру в цей період змінюються на суто професійно-педагогічний. Зокрема, всі педагогічні дисципліни у закладах вищої освіти, зазвичай, розподілялися за двома головними блоками: загальним та спеціальним. Теоретична педагогічна підготовка входила

до загального блоку дисциплін і характеризувалася багатопредметністю та інформативною насиченістю. Її зміст і структуру розробляв кожний заклад вищої освіти окремо. Спільним для деяких закладів освіти можна вважати викладання таких навчальних курсів, як «Педагогіка», «Педагогіка і дидактика», «Історія педагогічних ідей», «Теорія виховання», окремі методики. Практична педагогічна підготовка вважалася логічним продовженням теоретичної і організовувалася на старших курсах педагогічних закладів освіти. Вона охоплювала, крім оглядових і пробних уроків, психологічні спостереження за учнями. Однією з головних тенденцій розвитку освіти стало запровадження ідеї «єдиної трудової школи» [6, с. 206–207]. У зв'язку з цим практикувалися екскурсії на виробництво, при школах і закладах вищої освіти започатковувалися майстерні, експериментальні земельні ділянки. Отже, специфікою педагогічної парадигми доби Української революції (1917–1921) стала професіоналізація змісту освіти.

Ця тенденція поглиблюється в освітній політиці Радянської України, набуваючи обґрунтування на основі принципу політехнізму. Передбачалася безоплатна шкільна загальна і політехнічна освіта до 17 років, зв'язок завдань і змісту діяльності школи з організацією виробничої праці, актуальними запитамися промисловості й сільського господарства. Тож постало питання практичного впровадження в школу трудової політехнічної освіти, що відобразилося в подальшому розвитку майстерень, шкільних виробничих музеїв, де учні мали змогу набути елементарних виробничо-трудова навичок, умінь користуватися найпростішими інструментами. Обов'язковими, як і в попередній період, вважалися екскурсії на виробництво.

Відповідно, і у вищій школі 1920-х років запроваджується практика, пов'язана з індустріальним чи сільськогосподарським виробництвом. Вона отримала назву виробничої з відповідним (аграрним або індустріальним) ухилом (залежно від специфіки регіону, в якому функціонував заклад вищої освіти). Після III Всеукраїнської педагогічної конференції (1924) всі вищі педагогічні заклади

освіти визначалися як виробничо-педагогічні. Пояснювалося це тим, що майбутній учитель мав знати особливості регіону, в якому надалі збирався працювати. Починалася така практика, зазвичай, з I курсу і проходила у виробничих майстернях та на сільськогосподарських ділянках конкретного закладу вищої освіти. Далі практика набувала краєзнавчого ухилу, охоплювала екскурсії з метою вивчення місцевої промисловості та сільського господарства. На останньому етапі студенти самостійно працювали на виробництві.

Щодо класичних університетів, то провідною стає ідея вузькопрофесійної спеціалізації факультетів. *Академічну педагогічну парадигму* університетської системи підготовки фахівців було розкритиковано як таку, що не забезпечувала конкретних знань, професійних умінь і навичок. Це зумовило рішення про закриття класичних університетів. Постановою «Про реформу вищої школи» Наркомосом України у 1920 р. було ліквідовано університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі. Основою таких дій стала концепція крайнього професіоналізму, яка на той час набула значної ваги у професійно орієнтованій педагогічній парадигмі. Одним із її теоретиків вважають відомого організатора освіти Г. Гринька, який стверджував, що шлях до політехнічної освіти проходить через освоєння її професійно-технічної ланки. Він розробив модель народної освіти, провідною ідеєю якої вважалося поглиблення професіоналізації. Зокрема, для дітей віком до 15 років пропонували єдину систему соціального виховання, всі шаблі якої (дитячі садки, дитбудинки, семирічні школи) вибудовувалися за трудовим принципом. На базі семирічки мала створюватися професійна школа. Вища школа передбачалася двох типів: 1) заклади вищої освіти, орієнтовані на підготовку інженерів-організаторів; 2) технікуми, які мали готувати інженерів-практиків і майстрів [9, с. 123]. На основі ліквідованих університетів було створено медичні, юридичні інститути та вищі педагогічні курси. Останні згодом перетворено на інститути фізико-математичних наук (фізматини) і гуманітарно-суспільних наук (гумобини). Вже у 1921 р. вони

увійшли до складу закладів вищої освіти нового типу – Інститутів народної освіти (ІНО). В ідеалі такий інститут налічував три факультети: соціального виховання, професійної і політичної освіти. Основною тенденцією розбудови педагогічної освіти в Україні стало уявлення про неї як про виключно вищу. Станом на 1921 р., крім ІНО, існували вищі трирічні педкурси (з 1925 р. – педагогічні технікуми), організовані на базі учительських семінарій або новоутворені. Ретроспективний логіко-системний аналіз архівних матеріалів дав змогу абстрагувати основні напрями розвитку змісту професійно-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти означеного періоду, серед яких: соціально-перетворювальний, раціоналістичний і політехнічний. 1930 року на базі ІНО було утворено три типи інститутів: соціального виховання, професійної освіти, фізико-хіміко-математичні. Як виняток, залишилися багатoproфільні ІНО (Луганський та Запорізький) із секторами профосвіти та соціального виховання.

З 1933 р. у СРСР активно утверджується єдина система вищої освіти, наслідком чого стала урядова постанова про організацію (відновлення) в Україні державних університетів. 1933/34 навчального року вони розпочали функціонувати в Києві, Харкові, Одесі й Дніпропетровську. Деякі інститути соціального виховання і професійної освіти було реорганізовано в педагогічні інститути з 4-річним терміном навчання. Перші типові університетські навчальні плани розроблено й затверджено в 1933 р. Вони охоплювали значний обсяг загальнонаукових теоретичних дисциплін, що забезпечувало університетську широту викладання; передбачали зміну організації педагогічної спеціалізації (планувалася з третього курсу); уведення педагогічної практики. Загалом відродження класичних університетів позначилось уніфікацією університетської освіти (затверджено єдині навчальні плани і програми, скасовано статuti, науково-дослідні кафедри університетів та ІНО виокремлено в самостійні науково-дослідні центри). Станом на 1940 р. в Україні склалася система університетської освіти з шести університетів: Львівського,

Харківського, Київського, Одеського, Чернівецького і Дніпропетровського [7, с. 33].

У повоєнні роки поглиблюється тенденція *злиття професійно орієнтованої та академічної педагогічних парадигм*, що відобразилося в розширенні профілю підготовки фахівців. Із 1955–56 навчального року у закладах вищої освіти було запроваджено підготовку спеціалістів широкого профілю. Процес супроводжувався поглибленням загальнонаукової освіти, час на викладання спеціальних і педагогічних дисциплін скоротили. На початку 1960-х років деякі педагогічні інститути (Донецький, Запорізький і Кримський) було реорганізовано в університети. Однак уже наприкінці 1970-х рр. відроджується тенденція до професіоналізації підготовки фахівців. У зв'язку з цим утворюються навчально-методичні комплекси, орієнтовані на забезпечення єдності фундаментальної, спеціальної і психолого-педагогічної підготовки, значна увага звертається на вдосконалення самостійної роботи студентів (шляхом проведення внутрішньосеместрових атестацій). Такі новоутворення 1960–1970-х років, як факультети суспільних професій, давали змогу студентам набути додаткової спеціальності. Водночас загострилися деякі негативні тенденції. Зокрема, освітній процес в університетах здійснювався на основі практично незмінних навчальних планів і програм, де значне місце відводилося теоретичним навчальним дисциплінам, обсяг яких розширювався за рахунок зменшення кількості годин на практику. Застосовувалися переважно екстенсивні методи навчання, а організація самостійної роботи студентів поступово набула формального характеру. Це потребувало оновлення підходів до організації і змісту професійної підготовки кадрів. Отже, становлення наприкінці 1980-х років *професійно-технологічної педагогічної парадигми* було об'єктивно зумовленим, зважаючи й на різку зміну соціально-економічної ситуації в країні. Вмотивовувалася підготовка фахівців, здатних підвищувати ефективність професійної діяльності за необхідності швидкої зміни її змісту.

Характерною тогочасною потребою стало розширення сфери активності ідеологічно вільної особистості. У підготовці кадрів пріоритет

надавався особистісно орієнтованим технологіям. Поступово утвердився особливий «технологічний» підхід до побудови освітнього процесу, обґрунтовувалися нові поняття: «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія». Педагогічні технології запроваджували з метою підвищення ефективності освітнього процесу, досягнення запланованих результатів у навчанні. Поширення у змісті й організації підготовки фахівців набули технології активного соціально-педагогічного навчання (дискусійні методи, ділова гра, розв'язання навчальних і виробничих завдань тощо). Відносини технологічного характеру вибудовувалися за принципом: «Я допоможу Вам змінитися, якщо Ви цього прагнете» [5, с. 46–48]. Зміст навчання пов'язували з розвитком практичних умінь. Порівняно з академічною педагогічною парадигмою студент набував більшої активності, хоч ініціатором і центром освітніх відносин залишався викладач. Як наслідок, відбувалося освоєння нового виду професійної поведінки. Основою такого типу відносин залишалося центрування на ключовій проблемі навчального матеріалу. Незважаючи на переваги *професійно-технологічної педагогічної парадигми* (мотивоване залучення учасників до процесу навчання, актуальність і сучасність навчального матеріалу, застосовуваність і прогностичність здобутого досвіду навчання), основний недолік убачаємо у втраті в цей період академічності освіти.

«Педагогічна технологія» поступово еволюціонувала в напрямі якісно нового розуміння педагогічної діяльності як системно організованої, технологізованої соціальної сфери. Зростаючий науковий інтерес до педагогічних технологій був зумовлений необхідністю, по-перше, обґрунтування і реалізації простіших та ефективніших способів досягнення педагогічної мети; по-друге, зниження непередбачуваності педагогічного процесу; по-третє, надання стійкості (стабільності) відносинам його суб'єктів. Дійсно, феномен «педагогічної технології» має безумовні переваги. Вона реалізується як систематична, свідомо проєктована діяльність, спрямована на вдосконалення педагогічної майстерності педагога, його компетентності у розв'язанні освітніх завдань. Відповідно,

на рівні проєктування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні ж реалізації – виключно авторською. Водночас поглиблення технологізації освітнього процесу не означає повного вирішення пов'язаних із цим процесом проблем. Серед відкритих залишаються питання відсутності єдиних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія» і чіткої класифікації наявних технологій; «критичного порогу» застосовуваності педагогічних технологій (особливо в контексті виховної діяльності); суперечності між алгоритмізованістю, схематичністю технології і суб'єктивною, творчою природою педагогічного процесу; співвідношення понять «педагогічна технологія», «методика навчання», «форма навчання» й т. ін. Педагогічна технологія має відповідати вимогам концептуальності (наявності науково-педагогічного обґрунтування та його інтерпретації викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого різноманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризму (забезпечення неперервного розвитку, саморозвитку особистості в освітній діяльності); ситуативності (збереження простору для авторства, творчості кожного викладача, що дає змогу перетворити ідеальну схему на живу педагогічну ситуацію); контекстності (вбудованості в реальний освітній процес).

Від початку 1990-х років відбувся перехід до *гуманітарної педагогічної парадигми*, що супроводжувалося посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багаторівневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації й гуманітаризації змісту навчання, а з другої половини 1990-х років – процесами освітньої євроінтеграції. На відміну від етапу професійно-технологічної педагогічної парадигми, новітній етап у підготовці фахівців соціально-освітньої сфери визначаємо як час гуманітарних технологій. До гуманітарних технологій відносимо універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують особистісну цілісність людини (А. Бойко, 1996, 2002) [1, с. 116–133].

Зберігаючи загальну мету освіти (набуття нового знання) і її основний зміст (засвоєння культурного досвіду соціальної поведінки), гуманітарний напрям суттєво відрізняється від попередніх тим, що провідним способом взаємодії визначає ставлення до іншої людини як цінності. Предметом взаємодії у неперервній освіті є безпосередні учасники освітнього процесу: їх відносини, особистісні можливості й потенціали розвитку. У спільній діяльності породжується нове знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, які привносять у навчальну взаємодію суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, який стає предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співтовариства (творчої майстерні, співконсультування, взаємоспрямованого навчання тощо), дає змогу стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця. Подібного типу відносини визначають у педагогічній науці й практиці як «суб'єкт-суб'єктні» [2, с. 141–143], передбачаючи заміну моделі «викладач–студент» на партнерську модель «колега–колега» в напрямі співпраці й співтворчості. Це надважливо в сучасних умовах, коли вища освіта визначається чинником соціально-економічного, інтелектуального і духовного оновлення суспільства, основним ресурсом його інноваційного розвитку. Її провідними сутнісними ознаками вважаємо неперервність та компетентність як запоруку саморозвитку особистості, її конкурентоздатності впродовж життя.

Модернізація вищої освіти потребує нових підходів до методології, змісту, розкриття спектра індивідуальних можливостей особистості. Вимоги до професійної підготовки випускників закладів вищої освіти зростають, актуалізується компетентнісний підхід, контекстно-професійна модель навчання, поглиблюються процеси системності, інтегрованості знань, без чого неможливе повне забезпечення тривірневості вищої освіти (бакалаврат, магістратура, докторантура), збереження її фундаментальності. Водночас головною характеристикою гуманітарної педагогічної парадигми стає вихід за межі розгляду освіти в категоріях «пізнання» і

«практичне засвоєння». Формуються не лише знання, професійні вміння, компетентності, а й особистість як суб'єкт самопізнання і власного досвіду [3, с. 34–61]. Фахівець особистісно поєднаний зі своєю професією. Як стверджує А. Бойко, це означає, що відносини з іншою людиною стають способом життя. Сформоване ставлення до іншої людини є запорукою розв'язання виробничих проблем, самовдосконалення, визначення перспектив і темпів особистісного розвитку. «У зв'язку з цим актуалізується значення всіх галузей знань, причетних до науки про людину: педагогіки, філософії, психології, соціології, вікової фізіології, генетики, молекулярної біології, а також релігії, мистецтва тощо. Педагогіка як комплексна наука посідає серед них пріоритетне місце. Їй належить інтегрувати людинознавчі науки, значно розширити сфери свого впливу, ... зосередити більшу увагу на молоді й дорослих, адже людина виховується протягом усього життя» [1, с. 116–117].

На новому рівні власного розвитку педагогіка у своїй меті й змісті орієнтується на «людину культури», культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу. Людину розглядають як самотету суспільства, причину і критерій усіх соціально-економічних перетворень, у тому числі – реформування системи освіти. Цією тенденцією детермінуються всі прогресивні світові цивілізаційні процеси. Одне з головних завдань педагогіки полягає «в науковому обґрунтуванні культурно-педагогічного освітнього простору, його змісту, організації, засобів, що забезпечить широку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, саморозвиток особистості, її вільне самовизначення і повну самореалізацію» [1, с. 117].

Висновок. Отже, акцент у педагогічній взаємодії переноситься із зовнішнього впливу на внутрішнє самотворення людини, самоцінність особистості. При цьому *гуманітарна педагогічна парадигма* не перекреслює попередніх парадигмальних напрямів, а забезпечує їхню реалізацію на якісно новому рівні.

Розвиток вищої школи відбувається не шляхом нівелювання попередньої парадигми і заміни її новою, а у їхньому співіснуванні, за домінування кожної наступної на новому етапі розвитку суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко А. М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992–2002*. Харків, 2002. Ч. 1. С. 116–133.
2. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне. Полтава, 2006.
3. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011.
4. Дем'яненко Н. М. До обґрунтування методології сучасного педагогічного знання. *Проблеми освіти: Наук. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2013. Вип. 77. Ч. 2. С. 11–16.
5. Дем'яненко Н. М. Етапи педагогічної парадигми в історії класичного університету України. *Наук. записки. Ф-т соціології та психології. Ін-т журналістики* / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. 2004. Т. V. С. 42–48.
6. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : монографія. Київ, 1998.
7. Дем'яненко Н. М., Кравченко І. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія. Київ, 2010.
8. Кульчицький С. Комбінований методологічний підхід до осмислення історичного процесу та його практичні застосування. *Вища освіта України*. 2003. № 4. С. 21–24.
9. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ, 2001.
10. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003.

PARADIGMATIC MEASUREMENT OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE (XIX – BEGINNING OF XXI CENTURIES)

DEMYANENKO NATALIA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
National Pedagogical Dragomanov University

Introduction. *The process of higher education development in Ukraine of the XIX – beginning of XXI century in the unity of academic, professionally oriented, vocationally-technological and humanitarian paradigmatic directions is founded. Major trends and characteristics of each of them are identified.*

Purpose. *Identify the leading trends and features of academic, professionally oriented, professional-technological and humanitarian paradigmatic directions of higher school development in Ukraine in the XIX – early XXI centuries. Prove that the modern humanitarian pedagogical paradigm does not cross the previous ones, but ensures their implementation at a qualitatively new level with the dominance of each subsequent one at a new stage of development of society.*

Methods. *To achieve the goal of the scientific article, the integration of methods was used: paradigmatic – to justify the subject field of research; structural-comparative – in order to systematize the scientific literature, archival documents and compare their content; chronological and systemic – aimed at revealing trends in the development of higher education in Ukraine in the XIX – early XXI century.*

Results. *It is proved that modern humanitarian pedagogical paradigm does not cancel the previous paradigms, but ensures their implementation on a qualitatively new level.*

Originality. *The development of higher education doesn't occur in terms of leveling and replacement of existing paradigmatic direction by another one, but in the context of their coexistence, and in the condition of each next paradigm dominance on a new stage of society development.*

Conclusion. *At a new level of its own development, pedagogy in its purpose and content focuses on the "man of culture", the culturogenesis of the nation, the universal axiosphere. One of the main tasks of pedagogy is to "scientifically substantiate the cultural and pedagogical educational space, its content, organization, means that will provide a broad subject-subject interaction, self-development of the individual, his free self-determination and full self-realization. The emphasis in pedagogical interaction is transferred from the external influence on the internal self-creation of man, the self-worth of the individual. At the same time, the humanitarian pedagogical paradigm does not cross out the previous paradigmatic directions, but ensures their implementation at a qualitatively new level.*

Keywords: *science, higher education, paradigm, pedagogical paradigm, academic, professionally oriented, vocationally-technological, humanitarian paradigmatic directions.*

REFERENCES

1. Boiko, A. M. (2002). Kontseptualni osnovy osobystisno-sotsialnoho vykhovannia [Conceptual foundations of personal and social education]. *Rozvytok pedahohichnoi i psykhologichnoi nauk v Ukraini, 1992–2002: zb. nauk. prats do 10-richchia APN Ukrainy* [Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine, 1992–2002: collection of scientific works dedicated to the 10th anniversary of Academy of Educational Sciences of Ukraine], pp. 116–133. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].
2. Boiko, A. M. (2006). *Vykhovannia liudyny: Nove i vichne* [Human education: The new and the eternal]. Poltava: Tekhservis [in Ukrainian].
3. Boiko, A. M. (2011). *Uprovadzhennia pedahohichnoi innovatyky v praktyku vykhovannia: Monohrafiia* [Introduction of pedagogical innovation in educational practice [Monograph]]. Poltava: V. G. Korolenko NPU [in Ukrainian].
4. Demianenko, N. M. (2013). Do obruntuvannia metodolohii suchasnoho pedahohichnoho znannia [Substantiation of modern pedagogical knowledge methodology]. *Problemy osvity*, 77(2), 11–16 [in Ukrainian].
5. Demianenko, N. M. (2004). Etapy pedahohichnoi paradyhmy v istorii klasychnoho universytetu Ukrainy [Stages of the pedagogical paradigm in the history of the classical university of Ukraine]. *Naukovi zapysky instytutu zhurnalistyky* [Scientific Notes of the Institute of Journalism], 5, 42–48 [in Ukrainian].
6. Demianenko, N. M. (1998). *Zahalnopedahohichna pidhotovka vchytelia v Ukraini (XIX – persha tretyna XX st.): Monohrafiia* [General pedagogical training of teacher in Ukraine in XIX – the first third of XX century [Monograph]]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
7. Demianenko, N. M. & Kravchenko, I. M. (2010). *Uchytelski instytuty v systemi pedahohichnoi osvity Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX st.): Monohrafiia* [Teachers' institutes in the system of pedagogical education of Ukraine in the second half of XIX – the early XX centuries [Monograph]]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
8. Kulchytskyi, S. (2003). *Kombinovanyi metodolohichni pidkhid do osmyslennia istorychnoho protsesu ta yoho praktychni zastosuvannia* [Combined methodological approach to understanding the historical process and its practical applications]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 4, 21–24 [in Ukrainian].
9. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedagogichnij slovnik* [Pedagogical dictionary]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
10. Sukhomlynska, O. V. (2003). *Istoryko-pedahohichni protses: Novi pidkhody do zahalnykh problem* [Historical and pedagogical process: New approaches to common problems]. Kyiv: APN [in Ukrainian].

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ



УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.10>

МАРКЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

ДУБРОВСЬКИЙ РОМАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови і літератури та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
dracroma2008@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0002-4458-6504

КОМІНЯРСЬКА ІРИНА МИКОЛАЇВНА

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
kominyarska@meta.ua
orcid.org/0000-0002-3442-654X

Стаття присвячена дослідженню маркерів професійної компетентності вчителя української мови і літератури. Проаналізовано вивчення навчальних дисциплін в ЗВО: фольклор, методика навчання української літератури, методика навчання української мови; кваліметричний підхід до вибору підручників НУШ для 5 класу та використання певних сервісів і платформ під час дистанційного уроку. Доведено, що вчителю української мови і літератури необхідно володіти системою професійних знань, методичних умінь і навичок та інноваційних технологій навчання.

Ключові слова: маркери, індикатори, професійна компетентність, фольклор, методика навчання української мови, методика навчання української літератури.

Постановка проблеми. Перед вчителем української літератури стоїть завдання виховання людини ХХІ ст., яка є свідомою особистістю, вміє критично мислити та аналізувати. Однією з цілей мовно-літературної освіти в ЗЗСО є формування та розуміння мистецтва слова, що сприятиме розвитку художньо-естетичного смаку та творчого потенціалу особистості, засвоєнню духовних цінностей і формуванню моральності. Очевидно, що сучасна освітня парадигма орієнтується на формування креативної, професійно мобільної та конкурентоспроможної особистості.

Цілком вірно, що новим орієнтиром в сучасній освіті є компетентісно зорієнтований підхід щодо формування та реалізації інноваційного змісту освіти в умовах НУШ. Отож, у сучасному освітньому середовищі змінюються вимоги до особистості учня,

відтак змінюються й пріоритети щодо підготовки вчителя української мови і літератури.

Суттєву роль при цьому відіграє професійна підготовки вчителя-філолога, у тому числі й знання фольклору, методики навчання української мови та методики навчання української літератури. В умовах виховання та становлення сучасної свідомої людини роль фольклору навряд чи можна переоцінити. Методисти розглядали його як початок опанування знаннями з художньої літератури, зоорієнтований на розвиток естетичних почуттів учнів, їх образної думки та вдосконалення мовлення майбутніх професіоналів.

Варто зазначити, що рівень професійної компетентності педагога – це знання та вміння з навчального предмета, а також його особистий досвід. Бути компетентним педагогом – означає бути здатним мобілізувати

в певній ситуації отримані знання й досвід. Цілком природно, професійну компетентність потрібно безперервно розвивати й удосконалювати. Як відомо, поняття «професійна компетентність» педагога виражає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення як навчально-освітньої діяльності, а отже – і його професіоналізму. Для підвищення професійної компетентності необхідно відповідати таким критеріям: підвищувати щорічно кваліфікацію та брати участь в методичних заходах, тобто планувати індивідуальну траєкторію розвитку.

За доведеннями дослідниці О. Семеног, професійна компетентність учителя української мови та літератури – це «інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності філологів до педагогічної діяльності» [12].

Дослідниця В. Сидоренко стверджує, що професійна компетентність учителя української мови та літератури передбачає розвиток «інформаційної (знати), діяльнісної (вміти), креативної (володіти) та розвивальної (бути) функцій» [14, с. 77]. Професійна компетентність ширша за знання, вміння та навички. Слушною є думка Вікторії Сидоренко щодо професійності вчителя-словесника: «Сучасний вчитель повинен уміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту інформацію» [13, с. 34].

Компетентність вчителя-словесника – це процес набуття педагогом певних компетенцій. Під компетенціями розуміємо такі характеристики педагога, що визначають професійний підхід для вивчення української мови і літератури, індивідуальний стиль роботи вчителя, що забезпечує якість і ефективність його професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні дослідження вчених внесли цінний внесок у розвиток практичного вивчення фольклору в ЗЗСО. Не випадково ця проблема стала предметом наукового вивчення літературознавців (М. Дмитренко [4], Н. Вербова,

С. Філоненко [18], І. Руснак [11] та ін). Окремий аспект професійності вчителя-словесника окреслюють ґрунтовні знання з методики української літератури та методики української мови, їх значення та місце у методичній компетентності фахівця. Ґрунтовними дослідженнями в царині методики навчання української мови займалися О. Біляєв, М. Пентиліук [7], С. Караман, О. Горошкіна, Н. Голуб, О. Семеног [12], В. Сидоренко [14] та інші. Ще однією не менш важливою дисципліною для фахової підготовки вчителя української мови і літератури є методика навчання української літератури, що забезпечує формування методичного складника фахової компетентності вчителя-бакалавра. До наукових розвідок методики української літератури долучилися Г. Токмань [15], О. Куцевол, Є. Пасічник [9], А. Ситченко, Б. Степанишин, В. Шуляр, Т. Яценко та інші.

Формулювання мети. Окреслити та дослідити маркери професійної компетентності вчителя української мови та літератури, що є індикаторами сучасної якісної освіти в процесі фахової підготовки студентів-бакалаврів.

Виклад основного матеріалу. Якісна освіта в ХХІ столітті – одна із визначальних чинників світового розвитку, одна із обов'язкових умов успішного існування будь-якої європейської країни. Освіта, добробут і здоров'я людини – основні чинники якісного та повноцінного життя особистості, серед яких якісна освіта є пріоритетом розвитку громадянського суспільства. Термінологічно якість освіти трактується дослідниками як процес і як результат, що відповідає рівню підготовки фахівця вимогам діючих освітніх програм. Сьогодні серед моніторингових програм у світовому просторі запроваджено кілька таких програм, що оцінюють і порівнюють системи освіти. Наприклад, найпоширеніші програми, у яких освітні індикатори ЮНЕСКО та індикатори ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку) координуються за єдиною програмою. За допомогою таких програм аналізуються якісні показники та тенденції розвитку національної системи освіти у світовому освітньому просторі.

Зрозуміло, що якість освіти – це сукупність властивостей освіти, що визначають її здатність задовольняти відповідні потреби особистості, суспільства та держави. Вона, певною мірою, може визначати професійність, тобто компетентність майбутнього фахівця, у тому й числі вчителя-словесника. Отож, для якісної підготовки вчителя української мови і літератури, на нашу думку, необхідно акцентувати увагу на таких маркерах-предметах фахової підготовки в ЗВО: фольклор, методика навчання української мови та методика навчання української літератури, що обов'язково наявні в освітньо-професійній програмі Середня освіта (Українська мова і література).

Поняття «професійна компетентність учителя» в науково-методичній літературі тлумачиться як володіння учителем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [2].

Особливо важливо сказати про професійну компетентність вчителя української мови і літератури, що визначається такими особистими якостями: педагогічна обізнаність та ерудиція, педагогічне мислення та інтуїція, здатність до імпровізації, педагогічний оптимізм та педагогічна рефлексія. Щодо висловленого, то компетентність вчителя української мови і літератури – це ґрунтовні знання, методичні уміння й навички з багатьох навчальних предметів, однак фольклор, методика української літератури та методика української мови окреслюють маркери чи індикатори її.

До критеріїв оцінювання професійної компетентності педагога-словесника належать система сформованих предметних, міжпредметних та ключових компетенцій в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, суспільно-політичній та особистісній сферах. Крім того треба враховувати, що на сучасному етапі розширюються функції вчителя української мови та літератури, пов'язані з пошуковою, науково-дослідницькою та культурно-просвітницькою діяльністю.

Академік М. Жулинський стверджує, що «...зміцнення Української держави немислиме

без формування духовної незалежності суспільства, а духовна незалежність передбачає наявність нової системи комунікацій, механізмів оперативної трансляції нових культурних явищ і традицій власному суспільству і міжнародному культурному співтовариству. Ми, українці володіємо колосальним духовним і моральним потенціалом, який зосереджено в українській культурі. Наш громадський обов'язок – задіяти цей потенціал у державотворенні, у формуванні національної самосвідомості громадян нової України» [17, с. 10].

Сьогодні ми живемо в період глобалізації, яка несе загрозу стирання національного обличчя кожної культури та стандартизації культурних цінностей. Для українців особливо важливо зберегти національну ідентичність та етнічну самобутність, не втратити зв'язку з власною історичною традицією. Особлива роль відводиться фольклору, який завжди виступає як виразник національної культури і літератури нашого етносу, має непересічну моральну та естетичну цінність. Вивчення усної народної творчості у вищій школі є надзвичайно важливим з державницького погляду. Тому в підготовці майбутніх вчителів української мови і літератури така дисципліна, як український фольклор, набуває особливого значення. Як стверджують авторитетні фахівці з викладання фольклору у ЗВО, авторки підручника «Українська усна народна творчість» Мар'яна і Зоряна Лановик «...у нас час, коли інтенсивно відбувається переосмислення культурно-історичного спадку українського народу, не можна оминати такої важливої його складової, як фольклор. Усна народна творчість за нині діючими вузівськими програмами викладається як базова дисципліна для філологічних факультетів, спеціальностей «культура і народознавство» у класичних університетах, педагогічних та культурологічних вищих навчальних закладах» [6, с. 38]. Тому й цілком природно, що в професійній підготовці вчителя української мови і літератури в ЗВО з фольклору приділяється особлива увага, ставиться акцент на вивчення теорії й історії фольклору, текстології фольклорних текстів, його класифікації і систематизації, а також

методиці викладання фольклорних творів на уроках української літератури.

Зазначимо, що вивчення фольклорних творів на уроках української літератури в ЗЗСО необхідно для ефективного розуміння фольклору як національного чинника культури українського народу. Звернення до спадщини усної народної творчості зумовлене необхідністю самоствердження, високою чутливістю молодших підлітків до народної творчості, близькістю фольклору як усного слова до активного мовлення учня.

Не викликає сумнівів той факт, що вивчення української літератури і фольклору в закладі загальної середньої освіти ґрунтується на лінгвістичному, історико-етнографічному, національно-естетичному та індивідуально-психологічному аспектах. Лінгвістичний аспект – це багаторівнева організація тексту; історико-етнографічний аспект – це глибокі знання з життя та історії українського народу під час вивчення жанрів фольклору; національно-естетичний аспект – це традиції, звичаї та обряди українського етносу, описані у фольклорній спадщині; індивідуально-психологічний аспект – це підбір жанрів фольклорного матеріалу для вивчення відповідно до вікових особливостей здобувачів середньої освіти.

Зауважимо, що основи фольклорних знань учні засвоюють на уроках української літератури з п'ятого по дев'ятий клас. Відповідно до програми з української літератури школярі 5 класу вивчають народні казки, легенди, перекази, прислів'я, приказки та загадки, а у 6 класі – календарно-обрядові пісні, народні колискові пісні, анекдоти, а у 7 класі діти знайомляться з суспільно-побутовими піснями, коломийками. Вивчення української літератури у 8 класі розпочинається з українських історичних пісень та дум, а у 9 – з родинно-побутових пісень та українських народних балад [16]. Отож, під час вивчення навчальної дисципліни «Фольклор» в ЗВО ми формуємо фольклористичну компетенцію майбутнього вчителя української мови і літератури, компетентного знавця фольклорної спадщини нашого народу.

Особливістю методики навчання української літератури є те, що вона постійно твориться та розвивається великою кількістю учителів-практиків, що передають свій пере-

довий педагогічний досвід наступним поколінням. Саме тому постійний обмін знаннями є необхідною передумовою зростання педагогічної майстерності учителя.

Особливо важливо сказати про те, що основою змісту літературної освіти визнано читання та вивчення літературних текстів з урахуванням етико-філософської та історико-культурної складових літературознавства. Вивчення літературного твору, у тому й числі фольклорного жанру в ЗЗСО складається з п'яти основних етапів:

- підготовка до сприйняття;
- сприйняття (читання) твору;
- етап підготовки до аналізу;
- власне аналіз;
- підсумковий етап вивчення художнього твору.

Безсумнівно Є. Пасічник стверджував, що «мистецтво аналізу полягає в тому, щоб викликати в учнів потребу розібратись у тих пластах художнього твору, які залишилися або непоміченими, або недостатньо осмисленими школярами, тобто повернути до учнів твір новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою і глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення» [9].

«Навчитися аналізувати літературний твір означає сприймати його не пасивно, а осмислено; глибоко проникати в тканину художнього твору; розуміти його не на побутовому рівні, а в контексті розвитку світової культури, філософської думки, з позиції духовних прагнень свого часу; уміти оцінити й отримати справжню естетичну насолоду від твору як мистецтва слова», – зазначає Н. Гричаник [3, с. 203].

Варто зауважити, що професор, доктор педагогічних наук Л. Мірошниченко вважає, що «вчити учнів аналізувати художній твір – означає визначати його складові, досліджувати їх, робити аргументовані висновки; синтезувати окремі частини, щоб побачити твір у цілому; відчувати його естетичну цінність, усвідомити зміст, дати самостійну, критичну, обґрунтовану оцінку» [8, с. 213].

Ясна річ, що методологічні засади шкільного аналізу містять теоретико-літературні положення про специфіку сприймання і розуміння художнього чи фольклорного творів читачем.

Методологічні основи тлумачення художнього тексту, типологія його шкільного прочитання та методика врахування жанру твору – це складники основ теорії літературознавчого аналізу на уроках української літератури в ЗЗСО. Жанрова природа на пряму залежить від категорії і послідовності тлумачення епічного, драматичного та ліричного творів, а також фольклорного твору. Технології шкільного аналізу художнього твору мають свою специфіку, а саме: етапи й прогнозований результат. Сутність висловленого дає підстави стверджувати, що професійна підготовка вчителя української мови тісно поєднується, переплітається з фольклором та методикою української літератури. Отож, під час опрацювання навчальної дисципліни «Методика навчання української літератури» в ЗВО ми формуємо педагогічну, літературознавчу та методичну компетенції майбутнього вчителя української мови і літератури, компетентного знавця педагогіки, методики та української літератури в ЗЗСО.

Професійно-методична підготовка сучасного вчителя-словесника складається із засвоєння методики навчання української мови, її теоретичних положень, практичних рекомендацій та оволодіння новими науково-практичними надбаннями в контексті НУШ. Наш час висуває перед учителем української мови і літератури якісні, інноваційні та високі вимоги як до особистості, так і професійної підготовки. Сучасний педагог – це педагог нової формації, креативного мислення та високого професіоналізму. Це, перш за все, висококультурна та глибоко ерудована людина з інтелектуальними здібностями та нахилами й навичками наукового дослідництва, це справжній майстер своєї справи.

У XXI ст. суспільство диктує вимоги до вчителя, педагога, словесника, філолога як до модератора (адміністратор), до тьютора (наставник, репетитор), до фасилітатора (людина, яка забезпечує групову комунікацію) в сучасному освітньому просторі. Наскільки людина стане професіоналом залежить від особистісних рис, а саме: цілеспрямованість, наполегливість, бажання ґрунтовно засвоїти основи методики навчання української мови, розвивати свої фахові уміння й навички тощо.

Якісне зростання рівня розвитку професійних здібностей освітянина має бути забезпечене за умови відповідної методичної освіти. Саме тому курс методики навчання української мови в ЗВО в системі навчальних дисциплін педагогічного вишу посідає одне з провідних місць у професійній підготовці майбутніх бакалаврів-словесників та має забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і умінь, а й сформувати творчу особистість, здатну до самовдосконалення і самоосвіти.

В опануванні методики навчання української мови у ЗВО важливу роль відіграє вивчення теоретичного матеріалу, проте особливе значення має практична й самостійна робота студента, різноманітні види практики в ЗЗСО, що якісно підвищують рівень професіоналізму. Відповідно до цього у навчальних програмах лінгводидактичну готовність майбутніх вчителів до навчання учнів в ЗЗСО визначено як сукупність наукових лінгводидактичних знань та сформованість професійно-мовленнєвих вмінь і навичок. Компоненти лінгводидактичної готовності студентів ЗВО:

- лінгвістична (мовна) компетенція: знання української мови як системи, її функції та правила;
- мовленнєва компетенція: сприйняття на слух, розуміння мовлення та вміння вести діалог й монолог;
- комунікативна компетенція: культура спілкування, норми мовленнєвого етикету з урахуванням соціальних норм поведінки;
- методична компетенція: досконале володіння методикою української мови та застосування лінгводидактичних знань в роботі з учнями інших національностей;
- оцінно-регулятивна компетенція: взаємоконтроль у процесі навчання та самооцінювання;
- крос-культурна компетенція: синтез лінгвокультурного та міжкультурного аспекту культури та спілкування певного соціуму, його національно-культурні традиції та системи цінностей.

На окрему увагу заслуговує методична компетентність, адже формує методичне мислення та родзинки майбутнього досвіду вчителя української мови і літератури. Методична

компетентність – це знання методологічних і теоретичних основ навчання української мови та літератури, методів стимулювання навчальної діяльності учнів, науково-методичної організації праці вчителя-словесника, концептуальних основ, структури й змісту засобів навчання, вміння застосувати мову в педагогічній діяльності, виконувати професійно-методичні функції.

Методична компетентність вчителя української мови і літератури, за доведенням Л. Коваленко, це – «...знання методологічних і теоретичних основ навчання української мови і літератури, методів стимулювання навчальної діяльності учнів, науково-методичної організації праці вчителя, концептуальних основ, структури і змісту, засобів навчання, вміння застосовувати мову в педагогічній діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції» [5, с. 60].

Методична компетентність вчителя української мови і літератури, за професійним стандартом [10], об'єднує *мовно-комунікативну, предметно-методичну та інформаційно-цифрову компетентності*.

Зауважимо, що вчитель української мови і літератури має вміти на уроках використовувати різноманітні ефективні стратегії викладання предметів філологічного циклу, вміти ставити такі запитання до учнів, які ведуть до обмірковування та розуміння викладеного матеріалу, постійно забезпечувати позитивну та конструктивну критику, ефективно використовувати час. Велику увагу слід приділяти на уроках української мови усному та писемному мовленню, лінгвістично правильно виражати й розуміти визначення, трактувати відчуття, факти й думки в письмовій та усній формі (слухати, говорити, читати, писати), а також взаємодіяти в суспільно-культурному середовищі протягом навчання, відпочинку та праці.

Цілком природно, що велику увагу слід приділити міжособистісному спілкуванню, яке зосереджено на пізнавальних здібностях особистості та здобувається в процесі засвоєння знань із усіх розділів мовознавства, а саме: фонетики, лексикології, фразеології та граматики. Необхідно формувати вміння пояснювати навколишній світ, використовуючи

інформативність різних типів і стилів текстів, збирати, аналізувати та узагальнювати інформацію, оперувати усними й письмовими аргументами для відстоювання своїх переконань.

Для досконалого оволодіння сучасною українською мовою необхідне використання навичок усної й писемної комунікації, адаптування комунікативної здатності до трансформації певних ситуаціях для спілкування. Для практичної реалізації таких мовно-комунікативних навичок пропонуємо орієнтовні рівневі завдання для розвитку як філологічної, так і методичної компетенції вчителя української мови й літератури. Зауважимо, що перший рівень орієнтує на створення опорного конспекту, другий рівень пропонує дослідження проблемної ситуації на уроці та розробки системи вправ до теми, наприклад, «Дієслово», а третій – це педагогічний експеримент та три рівні майстерності вчителя: репродуктивний, евристичний та креативний.

Слід зазначити, що, за ґрунтовними міркуваннями С. Галик щодо вибору підручників НУШ, педагогу, у тому числі й учителю-словеснику, необхідно орієнтуватися на компетентнісний підхід у виборі підручників «Українська мова» та «Українська література» для 5 класу. Авторка стверджує: «Різноманітність у підручникотворенні значною мірою впливає на якість освіти. В сьогоденних реаліях вибір підручника як ефективного засобу навчання є правом педагогічного працівника. Даний вид навчальної літератури має відповідати освітній програмі, яка реалізується в ЗЗСО. Вибір підручників вчителями тісно пов'язаний з професійною компетентністю педагогів, структурними компонентами якої є *мотиваційна, прогностична, психологічна, дидактична, методична, аналітична, технологічна, інформативна, контрольо-оцінювальна, дослідницька, аксіологічна, рефлексивна компетентності*. Ці складові взаємопов'язані. Так, прогностична компетентність дозволяє вчителю за допомогою підручника намітити перспективу освітньої траєкторії школяра, аналітична – побачити в навчальній літературі переваги одного видання над іншим, технологічна – з'ясувати запропоновану авторами модель навчальної діяльності учнів» [1].

Варто також зазначити, що процес ознайомлення і вибору підручників НУШ потребує на даному етапі професійної компетентності вчителя української мови і літератури. Він має проходити за такими етапами та ґрунтуватися на такій науковій дисципліні, як кваліметрія (С. Галик), а саме:

1. *Підготовчий*. На даному етапі вчитель опрацьовує освітні стандарти відповідної освітньої галузі, навчальну програму, прогнозує власну педагогічну траєкторію. Важлива роль відводиться методичним структурам закладів загальної середньої освіти. Ефективними формами є творчі зустрічі з авторськими колективами, участь у вебінарах, ознайомлення з висновками експертів, рецензій, відгуків, тренінги, майстер-класи та інші.

2. *Процесуальний*, який безпосередньо пов'язаний з ознайомленням та аналізом оригінал-макетів підручників. На даному етапі вчителю варто використати метод порівняльного аналізу. З цією метою педагог складає матрицю параметрів оцінювання пропонованих оригінал-макетів навчальної літератури. За основу побудови матриці взято науково-методичні, психологопедагогічні та ергономічні вимоги до підручника. Для отримання інформації про якісний стан об'єкта необхідно мати його кількісну характеристику, яку визначають на основі кваліметричного підходу.

Кваліметрія – наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів: предметів або процесів. На основі запропонованої методики прикладної кваліметрії вчитель за 4 – бальною шкалою оцінює кожен параметр оригіналмакету (1 бал – параметр представлено на низькому рівні, 2 бали – параметр представлено на середньому рівні, 3 бали – параметр представлено на достатньому рівні, 4 бали – параметр представлено на високому рівні).

3. *Підсумково-узагальнювальний* етап пов'язаний з вибором основного підручника та підготовкою списку альтернативних підручників в залежності від результатів оцінювання на основі порівняльного аналізу.

Таким чином, використовуючи кваліметричний підхід, вчитель отримує інформацію

про якісний стан запропонованих авторами оригінал-макетів навчальної літератури [1].

Варто зазначити, що формування професійних компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури Нової української школи у Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка відбувається відповідно до вимог Європейських стандартів EGS 2015, Закону про вищу освіту, Національної рамки кваліфікацій, рекомендацій Національного агентства забезпечення якості освіти (наданих при акредитації освітньої програми Середня освіта (Українська мова і література)). У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури обов'язково під час вивчення навчальних дисциплін з циклу професійної підготовки формуємо як загальні, так і предметні компетентності. Уміння і навички, що окреслені освітньою програмою, відповідають вимогам Національної рамки кваліфікацій (НРК).

На окрему увагу заслуговують практичні заняття з методики навчання української мови в Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка, на яких відбувається обговорення сучасного дистанційного уроку української мови та критеріїв його оцінювання. Особливий акцент під час таких дебатів ставимо на предметно-методичну, психолого-педагогічну, валеологічну, комунікативну та управлінську компетенції майбутніх вчителів української мови і літератури. Обговорюється питання щодо доцільності використання певних сервісів та платформ (Zoom, Skype, GoogleMeeting, Teams) для проведення онлайн-уроків в режимі реального часу.

На завершення вважаємо за доцільне стверджувати, що для майбутнього вчителя української мови і літератури архіважливо володіти фольклористичною компетенцією (фольклор); педагогічною, літературознавчою та методичною компетенціями (методика навчання української літератури); педагогічною, лінгвістичною та методичною компетенціями (методика навчання української мови) для реалізації власної професійності та конкурентоспроможності особистості.

Висновки. Отже, професійна компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури – це:

- цілісна система ґрунтовних професійних знань, методичних умінь і навичок з різних навчальних дисциплін, особливу роль відіграють фольклор, методика української літератури та української мови;
- забезпечення поповнення професійних особистісних знань з української мови і літератури;
- гнучкість застосування інноваційних методів теоретичної та способів практичної діяльності;

- критичність мислення;
- саморефлексія;
- прагнення до самоосвіти як безперервного професійного зростання;
- кваліметричний підхід до вибору навчальних підручників.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в поглибленому, комплексному й системному вивченні професійної компетентності вчителя української мови і літератури з урахуванням доробку педагогіки, психології та методики викладання української мови й української літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Галик С. Удосконалення професійної компетентності учителя у процесі вибору підручників. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15781/4/conf_prof_komp-%28uchutelja-2021%29.pdf (дата звернення: 01.05.2022).
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
3. Гричаник Н. Проблема шкільного аналізу епічного твору в методичній науці. Репозитарій Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Випуск 22(32). Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. С. 202–206.
4. Дмитренко М. Українська фольклористика: історія, теорія, практика. Київ : ред. часопису «Народознавство», 2001. 576 с.
5. Коваленко Л. Розвиток професійної компетентності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : Методичний посібник. Суми : Ніко, 2017. 116 с.
6. Лановик М., Лановик З. Вивчення української усної народної творчості у вищій школі. *Вища школа*. 2001. № 6. С. 38–45.
7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилок. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.
8. Мірошниченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2010. 432 с.
9. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Левіт, 2000. 384 с.
10. Професійний стандарт вчителя ЗЗСО. URL: https://rada.info/upload/users_files/41868892/77dd4226ad8e617afd9889da11634d8.pdf (дата звернення: 23.04.2022).
11. Руснак І. Український фольклор : навчальний посібник. Київ : Академія, 2010. 304 с.
12. Семенов О. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 476 с.
13. Сидоренко В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови і літератури в умовах особистісно орієнтованого навчання : навчально-методичний посібник. Донецьк : Каштан, 2009. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/703983/1/%D0%9C%D0%95%D0%A2%D0%9E%D0%94%D0%98%D0%A7%D0%9A%D0%90%20doc.pdf> (дата звернення: 23.04.2022).
14. Сидоренко В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентісно зорієнтованого підходу. *Наукова скарбниця Донеччини*. 2011. № 1. С. 72–77.
15. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : Академія, 2012. 312 с.
16. Українська література. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх закладів. Київ : Освіта, 2013. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf> (дата звернення: 23.04.2022).
17. Українське народознавство : навчальний посібник / за ред. С.П. Павлюка. Київ : Либідь, 1996. 416 с.
18. Філоненко С. Усна народна творчість : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 416 с.

MARKERS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

DUBROVSKYI ROMAN

Associate Professor, Candidate of Philology (Ph.D.),
Head of the Department of Ukrainian Language and Literature and Methods of Teaching
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

KOMINYARSKA IRYNA

Associate Professor, Candidate of Philology (Ph.D.),
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Literature and Methods of Teaching
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The article is dedicated to the study of markers of professional competence of Ukrainian language and literature teachers. The pedagogue-philologist must master the art of speech, develop artistic and aesthetic taste, form moral and spiritual values, develop critical thinking of pupils in the institution of general secondary education on the lessons of Ukrainian language and literature. A philologist in the 21st century is a creative, professionally mobile and competitive person. In addition, he has an arsenal of all tools of competency-oriented approach to lessons of Ukrainian language and literature, which are implemented in the innovative content of education in the New Ukrainian School.*

Purpose. *The purpose is to outline and explore markers of professional competence of Ukrainian language and literature teachers, which are indicators of modern quality education in the process of professional training of bachelor students.*

Methods. *Such methods as analysis, synthesis, comparison, formalization and modeling has been used in the article.*

Results. *Professional training of a teacher of philology is a thorough knowledge, skills and abilities in folklore, methods of teaching the Ukrainian language and methods of teaching the Ukrainian literature. The level of teacher's professionalism is based on personal experience, on the unity of theoretical and practical training for educational activities, on the annual training, ie planning an individual trajectory of development. The study of academic disciplines in the Free Economic Zone is analyzed: folklore, methods of teaching the Ukrainian literature, methods of teaching the Ukrainian language; qualimetric approach to the selection of NUS textbooks for 5th grade and the use of certain services and platforms during the distance lesson. The study of Ukrainian literature and folklore in general secondary education is based on linguistic, historical and ethnographic, national-aesthetic and individual-psychological aspects. In the XXI century society dictates the requirements for teachers, educators, linguists, philologists as a moderator (administrator), a tutor (mentor), a facilitator (a person who provides group communication) in the modern educational space. The study of theoretical material plays an important role in mastering the methodology of teaching the Ukrainian language in higher educational establishment, but of particular importance is the practical and independent work of the student, various types of practice in institution of general secondary education, which qualitatively increases the level of professionalism. Accordingly, in the curricula language didactic readiness of future teachers to teach students in institution of general secondary education defined as a set of scientific language didactic knowledge and the formation of professional speech skills. Components of linguodidactic readiness of students in higher educational establishment: linguistic, speech, communicative, methodical, evaluative-regulatory, cross-cultural competences.*

For the future teacher of Ukrainian language and literature it is important to have folkloristic competence (folklore); pedagogical, literary and methodological competencies (methods of teaching Ukrainian literature); pedagogical, linguistic and methodological competencies (methods of teaching the Ukrainian language) to realize their own professionalism and competitiveness of the individual.

Originality. *The scientific novelty of the research results consists in the fact that for the first time the formation of key competencies of Ukrainian language and literature teachers has been analyzed on the basis of the study of mutual influence of such disciplines in higher education as folklore, Ukrainian language teaching methods, Ukrainian literature teaching methods. Special attention was also paid to the role of personal student's experience. Also, for the first time, these competencies of the future teacher has been considered through the prism of the requirements of the New Ukrainian School.*

Conclusions. *Thus, the professional competence of the future Ukrainian language and literature teacher is: a holistic system of thorough professional knowledge, methodological skills and abilities in various disciplines, a special role is played by folklore, methods of Ukrainian literature and the Ukrainian language; ensuring the replenishment of professional personal knowledge of the Ukrainian language and literature; flexibility of application of innovative methods of theoretical and methods of practical activity; critical thinking; self-reflection; desire for self-education as a continuous professional growth; qualimetric approach to the choice of textbooks.*

Formation of professional competencies of the future Ukrainian language and literature teacher of the New Ukrainian School in Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy is in accordance with the requirements of European Standards EGS 2015, the Law on Higher Education, the National Qualifications Framework, the recommendations of the National Agency for Quality Assurance in Education (provided during the accreditation of the educational program Secondary Education (Ukrainian Language and Literature)). In the process of professional training of future teachers of Ukrainian language and literature, we must form both general and subject competencies during the study of disciplines from the cycle of professional training. It is proved that Ukrainian language and literature teacher needs to have a system of professional knowledge, methodological skills and innovative learning technologies.

Keywords: markers, indicators, professional competence, folklore, methods of teaching Ukrainian language, methods of teaching Ukrainian literature.

REFERENCES

1. Halyk, S. D. Udoshkonalennia profesiinoi kompetentnosti uchytelia u protsesi vyboru pidruchnykiv. Retrieved from: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15781/4/conf_prof_komp-%28uchute-lja-2021%29.pdf [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: Lybid, 375 [in Ukrainian].
3. Hrychanyk, N. (2013). Problema shkilnoho analizu epichnoho tvoriv u metodychnii nauksi. Repozytarii Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Vypusk 22 (32). Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 202–206 [in Ukrainian].
4. Dmytrenko, M. K. (2001). Ukrainska folklorystyka: istoriia, teoriia, praktyka. Kyiv: red. chasopysu «Narodoznavstvo», 576 [in Ukrainian].
5. Kovalenko, L.V. (2017). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchytelia ukrainskoi movy i literatury v systemi pisliadyplomnoi osvity: Metodychnyi posibnyk. Sumy: Niko, 116 [in Ukrainian].
6. Lanovyk, M., Lanovyk, Z. (2001). Vychennia ukrainskoi usnoi narodnoi tvorchosti u vyshchii shkoli. *Vyshcha shkola*, no. 6, 38–45 [in Ukrainian].
7. Pentyliuk, M. I. (Red.) (2009). Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvity zakladakh. Kyiv: Lenvit, 400 [in Ukrainian].
8. Miroschnychenko, L. (2010). Metodyka vykladannia svitovoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk. Kyiv: Slovo, 432 [in Ukrainian].
9. Pasichnyk, Ye. (2000). Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Levit, 384 [in Ukrainian].
10. Profesiyni standart vchytelia ZZSO. Retrieved from: https://rada.info/upload/users_files/41868892/77d-d4226add8e617afd9889da11634d8.pdf [in Ukrainian].
11. Rusnak, I. Ye. (2010). Ukrainskyi folklor: navch. pos. Kyiv: Akademiia, 304 [in Ukrainian].
12. Semenoh, O. M. (2005). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu): dys. ... doktora ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kyiv, 476 [in Ukrainian].
13. Sydorenko, V. V. (2009). Shliakhy udoshkonalennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia ukrainskoi movy i literatury v umovakh osobystiso oriientovanoho navchannia: navchalno-metodychnyi posibnyk. Donetsk: Kashtan. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/703983/1/%D0%9C%D0%95%D0%A2%D0%9E%D0%94%D0%98%D0%A7%D0%9A%D0%90%20doc.pdf> [in Ukrainian].
14. Sydorenko, V. V. (2011). Model profesiinoi kompetentnosti vchytelia ukrainskoi movy i literatury v konteksti vprovadzhennia kompetentnisno zoriientovanoho pidkhodu. *Naukova skarbnytsia Donechchyny*, no. 1, 72–77 [in Ukrainian].
15. Tokman, H. L. (2012). Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli: pidruchnyk. Kyiv: Akademiia, 312 [in Ukrainian].
16. Ukrainska literatura. 5-9 klasy (2013). Prohrama dlia zahalnoosvitynykh zakladiv. Kyiv: Osvita. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/оновлення-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf> [in Ukrainian].
17. Pavliuk, S.P. (Red.) (1996). Ukrainske narodoznavstvo: navch. posibnyk. Kyiv: Lybid, 416 [in Ukrainian].
18. Filonenko, S. O. (2008). Usna narodna tvorchist: navch. pos. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 416 [in Ukrainian].

УДК 373.2.091.3:004.5-053.4"465*05/06"(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.11>

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

НІКОЛАЄСКУ ІННА ОЛЕКСАНДРІВНА

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти
Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
nikolaesky@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9928-9291

ШИНКАРЬОВА ВАЛЕРІЯ СЕРГІЇВНА

аспірант кафедри дошкільної освіти Навчально-наукового інституту педагогічної освіти,
соціальної роботи і мистецтва
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
shynkarova.vs@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8439-446X

У статті розглянуто поняття цифрової грамотності, коротко окреслені характеристики сучасної цифрової ери. Здійснено аналіз наукових підходів до змісту цифрової грамотності. Обґрунтовано необхідність формування цифрової грамотності в дошкільному віці у зв'язку з її сприятливим впливом на формування інших базових навичок і компетентностей дітей та на результати процесу їхнього навчання й виховання. Схарактеризовано компонентну структуру цифрової грамотності, а її роль у становленні особистості старшого дошкільника проаналізовано з позицій на рівні загальнокультурних компетенцій. У роботі виділено особливості вікової категорії, основні знання й вміння дітей старшого дошкільного віку, які вони мають опанувати у процесі формування цифрової грамотності, а також запропоновано рівні сформованості цифрової грамотності.

Ключові слова: цифрова грамотність, діти старшого дошкільного віку, цифрові технології, компоненти цифрової грамотності, рівні сформованості цифрової грамотності.

Постановка проблеми. Сучасний світ інтенсивно опановує нові віяння розвитку технологій: неосяжні масиви даних та засновані на них технології дозволяють виокремити чергову епоху – цифровізації. Поширення цифрових технологій якісно змінює сферу виробництва та глобальні ринки, що, в свою чергу, охоплює і систему освіти. Нині увага до використання в освіті цифрових технологій динамічно зростає.

Цифрова грамотність – це здатність знаходити, оцінювати, використовувати, розповсюджувати та створювати контент за допомогою комп'ютерних технологій та всесвітньої мережі Internet. Впровадження програм розвитку цифрової грамотності у дошкільну освіту дозволяє дітям навчитися добирати необхідну інформацію зі значного масиву даних, розуміти, як працює віртуальний світ, не піддаватися небезпеці

в цифровому середовищі. Здатність особистості успішно займатися будь-яким видом практичної діяльності позначають такими категоріями, як грамотність, кваліфікація, компетентність, освіченість. По суті, все це – межі зазначеної здатності, і кожна з перерахованих категорій зараз використовується як на практиці, так і теоретичних дослідженнях. Ключовою серед цих категорій є грамотність, що складається зі знань, умінь та навичок, які полягають у здатності оперувати знаковими системами природніх, а також штучних мов у процесі прийняття та виконання різноманітних навчальних, робочих, побутових завдань. Грамотність – це здатність сучасної людини діяти відповідно до об'єктивної логіки навколишнього предметного світу і досягати поставленої мети. Поняття грамотності і в нашій країні, і за кордоном розвивається відповідно до потреб

часу, поглиблюючись разом зі зростанням вимог суспільства щодо розвитку індивіда – від найпростіших умінь, таких як читання, письмо, лічба, до володіння мінімумом суспільно необхідних знань та навичок (функціональна грамотність). З розвитком поняття почали з'являтися похідні від цього терміни, зокрема і «цифрова грамотність» [11].

Бути грамотним в сучасному світі означає мати навички, які включають досить детальні завдання, такі як копіювання і вставка цифрового контенту, і більш складні, такі як критичний аналіз і синтез інформації, доступ до якої здійснюється через різні тексти. Цифрова грамотність враховує весь спектр навичок, необхідних для читання, письма, виступу, перегляду та участі в онлайн-просторах. Всі ці практики вимагають медіаграмотності, котра включає можливість доступу, аналізу, оцінки, створення та використання контенту у всіх його формах. Так, якщо для підвищення рівня мовної грамотності важлива практика читання та спілкування, то для розвитку цифрової грамотності необхідна практика використання гаджетів, комп'ютерів і, навіть, можливостей цифрового середовища.

Значущість та необхідність формування у дітей цифрової грамотності незаперечні. Основна перевага володіння цифровою грамотністю – її сприятливий вплив на рівень успішності навчання. Діти, які володіють цифровою грамотністю, простіше і швидше отримують доступ до необхідних інформаційних каналів порівняно з тими, хто використовує виключно традиційні носії інформації. Ми вважаємо, що цифрова грамотність заслуговує окремої позиції у переліку загальних компетенцій, а її формування вбачаємо в межах сукупності предметів у процесі навчання, без відриву від загальних завдань освіти і виховання. Така вимога продиктована широким спектром застосування: починаючи від Big Data зі штучним інтелектом і закінчуючи віртуальною реальністю – все це так чи інакше потребує саме цифрової грамотності. Допоки не розроблені і не реалізуються системні програми цифрового окультурення, діти пробують свої сили самостійно, а оскільки в сучасному світі використання інформаційно-

комп'ютерних технологій – одна з базових навичок, вона має розвиватися, у тому числі, й у дошкільній програмі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст цифрової грамотності сформувався наприкінці ХХ ст. та, згідно теорії Г. Селевко, складається з наступних компонентів: знання основних понять інформатики та обчислювальної техніки, базової структури та функціональних можливостей обчислювальної техніки, сучасних програмних оболонок; володіння текстовим редактором; наявність досвіду роботи з прикладними програмами та базові знання алгоритмів, мов та пакетів програмування [2].

Сучасне покоління дітей від народження знаходиться у світі гаджетів, а до 6-7 років майже всі користуються смартфонами. Багато хто з дітей мислить «кліпово», але це, радше, перевага, ніж недолік. Так, Г. Солдатова стверджує, що кліпове мислення є формою переходу до мережевого мислення, що дозволяє діяти у межах невизначеності. Діти сьогодні зростають у ситуації глибокого занурення у насичене інформаційне середовище, тож у цьому й полягає специфіка цифрової грамотності у старшому дошкільному віці. Дітей необхідно навчити правилам життя в тій множинній реальності, в якій вони функціонують [4].

Водночас нові вітчизняні та зарубіжні дослідження з'являються безперервно і невпинно доводять позитивний вплив цифрових навичок та умінь на загальні результати навчання. Тож нині доведено (експеримент В. Зябрового, 2018 р.), що цифрова грамотність сприятливо відображається на формуванні інших базових навичок і компетентностей дітей [1].

Згідно наукових поглядів Т. Бойко, старший дошкільний вік є найбільш продуктивним для розвитку інформаційно-комп'ютерних компетенцій та цифрової грамотності дітей, оскільки використання цифрового середовища та інформаційно-комп'ютерних технологій допомагає вирішити поточні навчальні проблеми [6].

Цифрова грамотність сприяє успішному навчанню з досить простої, але вагомий при-

чини: діти, які володіють необхідними навичками, легше отримують доступ до значних обсягів інформації з баз даних цифрових сховищ, що значно спрощує процедуру у порівнянні з традиційними ресурсами. Крім цього, частиною навичок, що освоюються в межах формування цифрової грамотності, стають інтегрування та оцінка інформації, коли вихователь демонструє дітям різницю між надійними та шкідливими цифровими ресурсами, виступаючи в цей момент експертом з оцінки інформації.

З позиції наукових поглядів Є. Кашина, нині значно змінилися вимоги до вмій дітей, оскільки наразі необхідно вміти не лише читати, писати і рахувати, а й організувати ресурси даних, плідно співпрацювати, збирати, оцінювати та використовувати інформацію [2].

Мета статті – обґрунтувати актуальність формування цифрової грамотності у дітей старшого дошкільного віку з урахуванням їх вікових особливостей.

Виклад основного матеріалу. Цифрова компетентність – це здатність не тільки розуміти і застосовувати цифрові технології та системи, але й творчо, критично і самостійно їх впроваджувати. Як правило, цифрова компетентність означає здатність використовувати цифрові технології самостійно, без допомоги інших. Нині численна кількість роботодавців називають цифрову компетентність однією із ключових навичок, необхідних для ефективною роботи [11].

Цифровою безпекою, в рамках цифрової грамотності, позначають основи безпеки серфінгу та роботи в мережі Internet, що включають уміння захищати персональні дані, формувати надійні паролі, звертатися тільки до легального контенту, уміння коректно поводитись у мережі, дотримуватись етичних норм, надійно зберігати інформацію, навички створення резервних копій тощо [10].

Раніше поняття цифрової грамотності ототожнювалося з умінням використовувати комп'ютер, що тепер сприймається лише як інструмент інформаційної діяльності та розглядається у загальній масі понять, пов'язаних з технологічною грамотністю (комп'ютерна

грамотність, ІКТ-грамотність). Цифрова грамотність передбачає засвоєння знань та закріплення навичок, а також їх опанування та ефективне використання. Інакше кажучи, в основі формування цифрової грамотності закладено пізнавальний розвиток дітей. Відтак виділяють наступні компоненти цифрової грамотності [9]:

- когнітивний компонент;
- діяльнісний компонент;
- мотиваційний компонент.

Когнітивний компонент структури цифрової грамотності варто охарактеризувати спрямованістю опанування сукупності знань, переважно прикладного характеру, які є ядром цифрової грамотності [7]. Ми пропонуємо виділити такі знання, необхідні в контексті цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку:

- знання про існуючі джерела інформації;
- розуміння загальних принципів роботи комп'ютерів та пристроїв;
- розуміння того, як цифрові пристрої підключаються один до одного [3];
- знання про те, що вся інформація корисна, але її частина може бути небезпечною;
- знання про те, що є платні джерела цифрової інформації та додатки, але є й безкоштовні;
- знання про соціальні мережі, їх устрій, переваги та недоліки використання.

Діяльнісний компонент структури цифрової грамотності охарактеризовуємо наявністю умінь, досвіду успішного здійснення необхідних дій для самостійної роботи з цифровими ресурсами, а також навичок вибору способів та методів планування і здійснення діяльності щодо вирішення різних завдань, пов'язаних з використанням цифрових даних та ресурсів [1]:

- вміння користуватися різними джерелами та видами джерел інформації;
- вміння користуватися комп'ютерними технологіями;
- вміння самостійно орієнтуватися на сайтах, надсилати та отримувати електронну пошту, користуватися соціальними мережами тощо;
- вміння виділяти недостовірні та сумнівні інформаційні елементи;

- вміння працювати із засобами мережі Internet;
- вміння уникати ресурсів та посилань, що закликають до упередженості, забобонів та шкідливої пропаганди;
- вміння створювати цифровий контент та надавати доступ до нього іншим користувачам;
- вміння порівнювати наявні цифрові послуги;
- вміння аналізувати проблему та знаходити саме ті цифрові інструменти, які допоможуть її вирішити.

Мотиваційний компонент структури цифрової грамотності характеризується спрямованістю формування осмисленої потреби у цифровій компетентності як основи адекватної цифрової активності, що доповнює життєдіяльність людини у сучасну епоху. Він включає в себе:

- інтерес до використання та розробки цифрових даних та ресурсів;
- усвідомлення необхідності забезпечення власної безпеки під час використання цифрових ресурсів;
- усвідомлення ролі та функцій цифрової грамотності;
- бажання бути частиною інтернет-спільноти.

Загалом, аналізуючи тематичну методичну літературу та сучасні наукові дослідження, ми пропонуємо виділяти такі рівні сформованості цифрової грамотності дитини старшого дошкільного віку.

Обізнаний рівень – діти самостійно контролюють процес використання цифрових ресурсів, комп'ютера, гаджетів, вони активно міркують, коли шукають інформацію чи створюють інформаційні продукти. Під час створення інформаційних продуктів (у процесі пошуку чи вибору інформації, їх форматування та дизайні) діти розуміють, для кого (якої аудиторії) створюються ці продукти. Вони усвідомлюють, що інформація та цифрові ресурси можуть бути комерційними та піддаватися впливу.

Вищий базовий рівень – діти демонструють гарний рівень знань, навичок та розуміння, необхідних для самостійного пошуку

інформації та ресурсів, вправно їх редагують та керують ними. Діти знаходять необхідну інформацію та/або ресурси, адаптують їх до вимог завдання або ж створюють власні. Також вони усвідомлюють, що знайдена інформація може бути упередженою, недостовірною чи ненадійною.

Базовий рівень – діти можуть шукати інформацію, користуючись простими електронними ресурсами, обирають і доповнюють зміст цифрових ресурсів та інформаційних продуктів, демонструють здатність формувати текст і зображення, працюють із програмами, що дозволяють обмінюватися миттєвими повідомленнями або іншими комунікаторами. Вони розуміють необхідність захисту доступу до електронної інформації та можливі наслідки шахрайського доступу до неї.

Нижчий базовий рівень – діти знайомі з основними програмами, можуть працювати з файлами на комп'ютері або смартфоні/планшеті та виконувати прості операції з інформацією під керівництвом вихователя. Вони знають основні правила, які використовуються для комунікації онлайн, а також наслідки використання гаджетів неавторизованих користувачів.

Формальний рівень – дітям складно працювати з основними програмами, систематизувати ресурси та виконувати навіть прості операції з інформацією. Часто трапляються помилки у роботі навіть під керівництвом вихователя. Діти знають основні правила, що використовуються для комунікації онлайн, але при цьому не розуміють відповідальності за використання та передачу інформації з точки зору законності та дотримання етичних норм.

На наш погляд, різноманітні заходи щодо підвищення рівня цифрової грамотності та активне впровадження тематичних методик в закладах дошкільної освіти необхідні, щоб діти навчилися відповідально, розумно та ефективно користуватися цифровими технологіями, ресурсами, мережею Internet. Водночас варто зазначити, що успішне оволодіння старшими дошкільниками цифровою грамотністю залежить ще від низки важливих умов: рівня впровадження елементарної інформатики у межах заняття; матеріально-

технічної оснащеності закладу дошкільної освіти; врахування вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку. У зв'язку з цим постає завдання науково обґрунтованого формування елементів цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку, тому нам важливо з'ясувати, якими психолого-педагогічними положеннями варто керуватися у організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

Період старшого дошкільного віку пов'язаний зі зростанням рівня фізичних та розумових навантажень, розширенням соціальних кордонів дитини та її адаптацією у суспільстві. Психологи експериментально доводять, що старший дошкільник поступово оцінює себе інакше, оскільки змінюється основний вид його діяльності, він вчиться самостійності та відповідальності. Перед батьками у цей період постає важливе завдання – визначити рівень готовності дитини до подальшого навчання в школі [5]. Поведінка дітей старшого дошкільного віку стає більш імпульсивною, з'являється впертість, діти прагнуть відстояти свою думку. Бажання наслідувати залишається, але при цьому з'являється прагнення зайняти власну позицію у товаристві однолітків. Розвиток дитини переходить на якісно новий рівень і основним видом її діяльності поступово стає навчання. Говорячи про психічний розвиток старшого дошкільника варто взяти до уваги таке: відбуваються зміни у психічних процесах збудження та гальмування; старший дошкільник вже може довго фокусуватися навіть на тому занятті, яке йому не цікаве; процес сприйняття стає більш організованим, набуває аналізуючого характеру; вдосконалюється процес осмислення під час довільного запам'ятовування; відбувається розвиток оперативної, короткочасної та довготривалої пам'яті, трансформація наочно-образного мислення в словесно-логічну форму; у цьому віці опора уяви зміщується на реальні ситуації; відстежується інтенсивне розширення словникового запасу. З-поміж психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку науковці вирізняють наступні: розширення кола спілку-

вання, поява нових авторитетів, формування сили волі, усвідомлення власного «я», активність у трудовій діяльності, формування самооцінки, розвиток самостійності та впевненості. У період старшого дошкільного віку діти вже вирізняються певними характеристиками молодших школярів, особливо після подолання кризи 6-7 років. Подальші нові обов'язки та соціальна роль сприяє змінам поведінки старшого дошкільника. Дитина може стати впертою і примхливою, також індивідуальні особливості дітей можуть виявлятися у підвищеному рівні чутливості до критики, виникненні нових ідеалів і цінностей, сенситивності до впливу однолітків і друзів. Усе це значною мірою позначається на поведінці старших дошкільників [8].

Ефективність реалізації відповідних організаційних чи педагогічних умов, що сприятимуть формуванню цифрової компетентності у дітей старшого дошкільного віку, насамперед пов'язана з об'єктивним рівнем знань вихователів, що послуговуються в роботі певними інноваційними методиками та технологіями, котрі дозволяють досягати очікуваних результатів. У дітей старшого дошкільного віку інтенсивно формуються основні навчальні вміння, закладаються основи адаптаційних процесів, актуалізується готовність до предметного навчання. Відтак організація цифрової діяльності у старшому дошкільному віці має спиратися, насамперед, на позитивний емоційний досвід дитини, її бажання спілкуватися, вміння отримувати, опрацьовувати й використовувати інформацію, налагоджувати соціальні контакти і виконувати соціальні норми за певних вимог вихователя. Вікові особливості старших дошкільників у контексті цифрової грамотності також пов'язані з інтенсивним розвитком пізнавальних процесів, довільної уваги та логічної пам'яті. Саме формування мислення, призводячи до розвитку рефлексії, пов'язане з оперуванням конкретними уявленнями. Деяка соціальна незрілість дошкільника, його обмежений життєвий досвід, породжує низку специфічних особливостей, які дають можливість дитині зіставляти різні цінності, робити вибір між різними нормами. Формування емоційно-

творчих потреб дітей старшого дошкільного віку пов'язане, насамперед, з тим, що їм необхідна безпосередня участь у соціально-значущій діяльності, а рівень витрачених зусиль відіграє важливе значення, іноді важливіше, аніж власне результат [5].

Окремо проаналізуємо такі новоутворення психіки старшого дошкільника, як довільність та рефлексія, розвиток вольових якостей, свідоме регулювання дій, а також зміну соціальної ситуації розвитку, що часто супроводжується психологічною напругою та занепокоєнням. Ми характеризуємо особливості емоційної саморегуляції у старшому дошкільному віці у вигляді розкриття вищезазначених новоутворень, тісно пов'язаних із формуванням навичок емоційної саморегуляції. По-перше, період старшого дошкільного віку характеризується значними змінами інтересів дитини, її домінуючих почуттів та об'єктів, на які вони спрямовані. Це можна пояснити тим, що дитина починає активніше включатись в процес навчання, а потенційна позиція учня та його діяльність уже висувають досить високі вимоги до довільної поведінки дошкільника. Крім того, здатність дітей демонструвати силу волі помітно зростає, у старшому дошкільному віці вони починають використовувати довільні розумові дії, здатні до цілеспрямованого запам'ятовування та пошуку навчального матеріалу, до актів довільної уваги, прямого та постійного спостереження, проявів наполегливості у розв'язанні поточних завдань [8].

Навчання цифровій грамотності максимізується, коли діти старшого дошкільного віку займаються відповідними завданнями у динамічному освітньому середовищі. Роль вихователів полягає в тому, щоб надавати чіткі та точні інструкції, а також забезпечувати належний простір для взаємодії дітей та обміну інформацією між ними. Водночас, в організації освітнього процесу вихователю важливо ґрунтуватись на пізнавальних потребах, емоційних та мотиваційних установках дітей, на їхньому бажанні дізнаватись нове, уміти ставити питання та самостійно відповідати на них, розвиваючи при цьому у дітей

культурні потреби, що, в свою чергу, мають спиратись на вже отримані знання. Отже, для того щоб сформувати цифрову грамотність дітей старшого дошкільного віку, необхідно враховувати як закономірності їхнього вікового розвитку, так і індивідуальні особливості. Дитина запам'ятовує не те, що є суттєвим з точки зору навчальних завдань, а те, що справило на неї найбільше враження: що зацікавило, було емоційно забарвленим або несподіваним, новим, тому заняття мають бути максимально збагачені наочністю, передбачати використання різноманітних засобів подачі інформації.

Висновки. Інформатизація суспільства, активне поширення комп'ютерних та цифрових технологій у світі, актуалізує необхідність успішної інформаційної підготовки кожної особистості. Критична потреба у формуванні цифрової грамотності дітей старшого дошкільного віку та розвитку цифрового освітнього простору нині чітко представлена у стратегічних пріоритетах становлення системи освіти як на національному, так і міжнародному рівні. В свою чергу цифрові технології здатні збагатити освітній процес закладу дошкільної освіти розмаїттям способів і можливостей доступу до необмеженого обсягу інформації й ресурсів. Нині гострим є питання браку матеріалів, націлених на формування цифрових компетентностей дітей з урахуванням їх вікових особливостей, водночас активні тематичні емпіричні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців спрямовані на зміну існуючої тенденції. Значущість порушеної проблематики також підкреслює мотиваційна складова цифрової грамотності: прагнення особистості до розвитку і персональної відповідальності як учасника цифрового світу. У зв'язку з цим головне завдання вихователя у закладі дошкільної освіти – створити необхідні умови для успішного розвитку цієї якості у зростаючого покоління.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та експериментальній перевірці методики підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до формування цифрової грамотності старших дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабенко С.В. Комплексна інформатизація закладу дошкільної освіти. Житомир : Сатка, 2020. 43 с.
2. Дендєв Б. Інформаційні та комунікаційні технології в освіті : монографія. Ужгород : ІТТО ЮНЕСКО, 2019. 320 с.
3. Захарова І. Г. Інформаційні технології в освіті. Суми : Видавничий центр «Академія», 2020. 192 с.
4. Калініна Т. В. Інформаційні та комунікаційні технології у професійній діяльності вихователя. Вінниця : Буг, 2021. 216 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2018. 408 с.
6. Роберт І. В. Інформаційні та комунікаційні технології в освіті. Луцьк : Дрофа, 2018. 312 с.
7. Уваров А. Ю. Освіта у світі цифрових технологій: шляху до цифрової трансформації. Львів : Вид-во ГУАШ, 2018. 168 с.
8. Ушакова І. М. Вікова психологія. Харків : НУЦЗУ, 2019. 123 с.
9. Belshaw D. The Essential Elements of Digital Literacies. URL: <https://dougbelshaw.com/essential-elements-book.pdf> (дата звернення: 25.04.2022).
10. Hobbs R., Coiro J. Design Features of a Professional Development Program in Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2019. Vol. 62 (4). P. 401–409. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.907> (дата звернення: 25.04.2022).
11. Pangrazio L., & Selwyn N. «Personal data literacies»: a critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media and Society*. 2019. Vol. 21(2). P. 419–437. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444818799523> (дата звернення: 25.04.2022).

FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AGE

NIKOLAESKU INNA

Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

SHYNKAROVA VALERIJA

PhD student of Department of Preschool Education,
The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Introduction. *The era of informatization of society was replaced by a new one – the era of digitalization. The latest technologies and unlimited amounts of information can qualitatively change the global market in general and the market of educational services in particular. Digital literacy is the most sought-after quality of a modern specialist, and the ability to operate with content is an indicator of a person's ability to successfully engage in any activity. Mastering digital literacy in preschool is not only a requirement of time, but also an advantage that has a positive effect on the formation of other vital skills and competencies.*

The purpose of the article is to substantiate the relevance of the formation of digital literacy in older preschool children, taking into account their age characteristics.

The main research methods are the following: *theoretical analysis of scientific and methodological literature, regulations and online content on digital literacy, as well as comparison, classification and generalization.*

Results. *The concept of digital literacy implies the ability of an individual to independently and creatively apply digital technologies and systems in compliance with digital security standards. At the heart of the process of forming digital literacy of preschool children we see their cognitive development, highlighting its three key components: cognitive, activity and motivational. We consider it appropriate to differentiate the knowledge, skills and experience necessary to characterize each component. At the same time, we propose to compare the level of digital literacy of older preschool children with the following: knowledgeable, higher basic, basic, lower basic and formal.*

We see the originality in substantiating the relevance of digital literacy in preschool children and comparing the age characteristics of this category of children with their potential to acquire the necessary knowledge and experience to work with the digital world. The paper also summarizes the psychological and pedagogical provisions that should be followed in the process of forming digital literacy of older preschool children.

Conclusion. *The formation of digital literacy of older preschool children is an urgent need of modern society. At the same time, digital technologies are able to enrich the educational process of preschool education with a*

variety of ways and opportunities to access unlimited information and resources. Therefore, the educator is called to provide the necessary conditions for the successful development of this quality in the growing generation, which we consider a prospect for our further research.

Keywords: *digital literacy, older preschool children, digital technologies, components of digital literacy, levels of digital literacy.*

REFERENCES

1. Babenko, S. V. (2020) Kompleksna informatyzatsiia zakladu doshkilnoi osvity [Comprehensive informatization of preschool education]. Zhytomyr: Satka, 43 [in Ukrainian].
2. Dendiev, B. (2019) Informatsiini ta komunikatsiini tekhnolohii v osviti: monohrafiia [Information and communication technologies in education]. Uzhhorod: ITO YuNESKO, 320 [in Ukrainian].
3. Zakharova, I. H. (2020) Informatsiini tekhnolohii v osviti [Information technology in education]. Sumy: Vydavnychiy tsentr «Akademiia», 192 [in Ukrainian].
4. Kalinina, T. V. (2021) Informatsiini ta komunikatsiini tekhnolohii u profesiinii diialnosti vykhovatelii [Information and communication technologies in the professional activities of educators]. Vinnytsia: Buh, 216 [in Ukrainian].
5. Ponimanska, T. I. (2018) Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy]. Kyiv: VTs «Akademiia», 408 [in Ukrainian].
6. Robert, I. V. (2018) Informatsiini ta komunikatsiini tekhnolohii v osviti [Information and communication technologies in education]. Lutsk: Drofa, 312 [in Ukrainian].
7. Uvarov, A. Yu. (2018) Osvita u sviti tsyfrovyykh tekhnolohii: shliakhu do tsyfrovoi transformatsii [Education in the world of digital technologies: the path to digital transformation]. Lviv: Vyd-vo HUASH, 168 [in Ukrainian].
8. Ushakova, I. M. (2019) Vikova psykholohiia [Age psychology]. Kharkiv: NUTSZU. 123 [in Ukrainian].
9. Belshaw, D. The Essential Elements of Digital Literacies. Retrieved from: <https://doughbelshaw.com/essential-elements-book.pdf> [in English].
10. Hobbs, R., & Coiro, J. (2019) Design Features of a Professional Development Program in Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62 (4), 401–409. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.907> [in English].
11. Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). «Personal data literacies»: a critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media and Society*, 21(2), 419–437. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444818799523> [in English].

УДК 37+070:[316.774:351.751]

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.12>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

НОВАК ТЕТЯНА ВІТАЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
tanjabehok@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0741-2430

У статті розкрито проблему формування медіаграмотності населення, розвитку критичного мислення, захисту від маніпуляцій як актуального питання сьогодення. Провідна роль у вирішенні цього завдання належить медіаграмотним педагогам, які б досконало володіли знаннями в галузі медіаосвіти та вміли використовувати їх на практиці, у підготовці дітей до дорослого життя. Розкрито сутність поняття «медіаграмотність», проаналізовано поетапно формування медіаграмотності особистості від народження та впродовж життя.

Акцентовано увагу, що заклади вищої освіти спонукають викладачів до підвищення рівня медіаграмотності шляхом участі у курсах, вебінарах та тренінгах. Запропоновано у закладах вищої освіти впроваджувати медіаосвіту у процесі вивчення обов'язкових та вибіркових освітніх компонент, зокрема «Основ медіаграмотності». Досліджено сайти, проєкти, портали, медіаресурси, державні реєстри та онлайн-сервіси, які сприяють підвищенню рівня компетентності населення в галузі медіа. Проаналізовано діяльність викладачів, напрямів, шкіл, кіноклубів медіаосвітньої спрямованості. Розкрито роль медіаосвіти в російській пропаганді.

Визначено, що критичне мислення – це основа медіаграмотності. Розвивати його потрібно починати з раннього віку. Обізнаний в сфері медіа, значить озброєний. Медіаграмотність – це життєво важлива навичка, яку має мати кожен.

Це знання, які без перебільшення впливають на долю країни та на вектор її розвитку.

Ключові слова: медіаграмотність, медіаосвіта, сучасне інформаційне суспільство, критичне мислення, маніпуляції, фейкова інформація.

Постановка проблеми. Вплив засобів масової інформації дуже суперечливий. Вони розширюють світогляд, знайомлять із досягненнями в різних сферах людської життєдіяльності. Водночас саме через медіа проникає велика кількість інформації антигуманного, бездуховного, аморального змісту; зростають можливості маніпуляції свідомістю людей, поширення неправдивої, фейкової інформації. Підвищення уваги до сучасного медіапростору стає все більш актуальним завданням для всіх соціальних та освітніх інститутів. У сучасному світі потрібні люди, які здатні самостійно діяти, бути відповідальними, вміти відстоювати власні погляди.

Провідна роль у вирішенні цього завдання належить медіаграмотним педагогам, які б досконало володіли знаннями в галузі медіаосвіти, мали високий рівень медіаграмотності

та вміли використовувати їх на практиці. Такі фахівці мають бути достатньо компетентними в умовах великого обсягу інформації, правильно оцінювати її якість, а також здатні критично мислити, відбирати, аналізувати, синтезувати необхідну медіаінформацію, розрізняти неправдиві повідомлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна увага в педагогічній науці приділяється питанням теорії і практики медіаосвіти, зокрема: історії медіаосвіти в різних країнах (Л. Мастерман, А. Новикова, В. Робак, І. Чемерис та ін.); основним формам та методам організації медіаосвітньої діяльності в навчальних закладах (Н. Духаніна, Л. Найдюнова, О. Невмержинська, Г. Онкович, І. Сахневич та ін.); моделям, методам, вітчизняному і світовому досвіду медіаосвіти (Д. Бекінгем, О. Федоров, О. Шариков, С. Шумаєва); меді-

аосвіті у професійній підготовці майбутніх учителів (Ю. Казаков, Н. Шубенко та ін.). Однак невирішеними залишаються питання, пов'язані з формуванням медіаграмотності сучасного населення в умовах сьогодення.

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні «медіаграмотність» трактується як «рівень медіакультури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» [3]. Зауважимо, що в запропонованому визначенні не звертається увага на оволодіння теоретичними знаннями в галузі медіа, уміннями пошуку та активного використання пізнавальної інформації у навчальному процесі, створенні власних медіатекстів. У контексті нашого дослідження більш вагомим є тлумачення «медіаграмотності» запропоноване І. Жилавською, як «вміння аналізувати та синтезувати медійну реальність, вміння «читати» медіатекст, здатність використовувати медійну техніку, знання основ медіакультури, тобто результату медіаосвіти» [2, с. 85].

На нашу думку, «медіаграмотність» – це грамотність у сфері медіа, яка включає знання основних видів медіазасобів, змісту, форм і методів їх застосування, вміння критично сприймати, аналізувати, оцінювати інформацію, отриману з різних медіа, пошукові навички та навички, добирати та створювати інформаційно-пізнавальні, презентаційні та розважальні медіатексти.

Медіаграмотність пов'язана із здатністю експериментувати, інтерпретувати, аналізувати, оцінювати та створювати медіатексти. Слушними є міркування британського науковця Джейн Браун (Jane D. Brown). За його словами, поняття медіаграмотності в другій половині ХХ ст. трансформувалось у здатність компетентно аналізувати і вміло оцінювати й використовувати друковані форми комунікації, кіно, радіо- та телепрограми, а також Інтернет [9, с. 172].

Формулювання мети статті. Метою дослідження є аналіз особливостей формування медіаграмотності населення від народження до впродовж всього життя. Вивчення поетапного впровадження медіаосвіти в закладах дошкільної освіти, загальноосвітніх та закладах вищої освіти, за допомогою методично обґрунтованих напрямків, форм, засобів та вправ.

Виклад основного матеріалу. Підготовка до формування медіаграмотної особистості розпочинається ще з утроби матері. Під час внутріутробного періоду на дитину впливають не лише умови та спосіб життя мами, а також і медіаконтент, який сприймає мама, в якому живе та якому довіряє.

У перші роки життя, основною потребою дитини є спілкування з дорослими, через певну зайнятість та невміння організувати правильний процес виховання та розвитку дитини, батьки довіряють сучасним, на їх погляд, розвивальним відеоматеріалам, мультфільмам та іграм і таким чином у дитини формується медіазалежість від сучасних гаджетів вже з перших років життя. Діти стають більш агресивними, вони не вчаться самостійно мислити, думати, не вміють чекати, їм постійно потрібні нові емоції і враження, які дає сучасний медіаконтент. Однак живого спілкування та виховання не можливо замінити жодними сучасними медіазасобами. Діти не змінилися, змінилися батьки, які живуть в інформаційному суспільстві і які все менше часу приділяють своїм дітям, діти потребують спілкування і спільного проведення часу.

У дітей дошкільного віку відсутній достатній життєвий досвід, вони ще схильні до сліпого наслідування привабливих образів. На сьогоднішній день саме медіа є провідним чинником соціалізації. Тому дуже важлива медіаграмотна робота з інформацією в цьому віці. Дошкільний вік є важливим етапом інтелектуального, фізичного та психоемоційного розвитку дитини. В цьому віці дитина вже вміє активно використовувати сучасні медіа, користуватися телефоном, тобто вона вже живе в сучасному світі медіа. Надмірне перебування в медіапросторі негативно впливає на формування самостійності в дитини, кри-

тичного мислення, пам'яті, власної позиції, творчої спрямованості.

Медіаосвіта в закладах дошкільної освіти реалізується в роботі з вихователями, дітьми та паралельно взаємодіючи з батьками. Адміністрація та методисти сприяють організації та проведенню методичних заходів із впровадження медіаосвіти. Вихователі взаємодіють з батьками, проводять тренінги, семінари, круглі столи, онлайн зустрічі, навчають батьків медіаграмотності та безпосередньо долучаються до вибору медіаповідомлень дітьми, їх дозування, встановлення батьківського контролю, відповіді на запитання після побаченого тощо.

Ми рекомендуємо на обласному та регіональному рівнях залучати фахівців відповідного профілю до проведення навчання для вихователів, методистів, адміністрації та батьків. Навчання, окрім теоретичних основ, має включати технічні вміння користування сучасними медіазасобами, ознайомлення з відеоматеріалами пізнавально-розвивального спрямування, пошукові навички, знання різноманітних джерел інформації, вміння аналізувати та розрізняти фейкову інформацію, пропаганду власних позицій, неправдивих фактів з метою збагачення, реалізації незадоволених потреб.

«На основі отриманих знань діти разом з вихователем можуть пізнати секрети радіоэфіру, зануритись у цікавий і захопливий процес створення коміксів, колажів, газети, усвідомили власну здатність впливати на зміни в суспільстві через підготовку і зйомку соціальної реклами. Така активна діяльність сприятиме розвитку творчості, фантазії, уваги, мислення, мовлення, оскільки діти випробовують себе в ролі сценаристів, авторів текстів, акторів, режисерів, операторів та художників» – за матеріалами Н. Литовченко [4].

Сучасні медіазасоби, у випадку грамотного використання, сприяють досягненню бажаної мети виховання, формуванню екологічної, моральної, естетичної культури, пізнавальному і мовленнєвому розвитку. Зазначене сприяє підготовці дитини дошкільного віку до навчання в школі.

Нова українська школа сприяє підготовці учнів до життя в сучасному світі, формуванню життєвих практичних навичок, які допоможуть адаптуватися у суспільстві. Інформація керує світом у сучасному житті, тому дитина мусить вміти її знаходити, критично оцінювати, знати джерела достовірної інформації, вміти захиститися від маніпуляцій, неправдивих відомостей.

На формування особистості дитини молодшого шкільного віку впливає інформація отримана з різних медіа. Саме тому в типовій освітній програмі для початкової школи передбачено змістову лінію «Досліджуємо медіа». У початковій школі діти продовжують навчатися критично мислити, шукати й перевіряти інформацію, аналізувати медіаповідомлення і самостійно створювати власні, правдиві медіапродукти.

З метою навчання дітей правдиво сприймати інформацію пропонуємо різноманітні вправи, методи, ігри, зокрема гру «З твердження про мене». Кожна дитина вигадує три твердження про себе, один з яких неправда, й називає їх перед класом. Діти, ставлячи уточнювальні запитання, намагаються здогадатися, який із цих тверджень є неправдивим.

З метою навчання дітей перевіряти джерела інформації автори посібника для вчителів «Медіаграмотність у початковій школі» [5] пропонують такий підхід: пояснювати дітям, що таке «здорове» медіаповідомлення на прикладі «медіаїжі», яку ми споживаємо кожного дня. «Медіакухар», тобто автор повідомлення, обирає, з яких «продуктів» готувати, а люди обирають, якій «кухні» надавати перевагу – здоровій, тобто правдивій інформації, чи фастфуду жовтої преси. Харчування має бути збалансованим. Так само і «медіахарчування» має складатися з різних і перевірених джерел, аби не отруїтися фейками та джінсою» [1].

У сьогоднішніх умовах повномасштабного вторгнення Росії в Україну важливу роль має пропаганда серед населення, яка відбувалася впродовж багатьох років в країні агресора і продовжується далі. Понад 80% населення підтримують війну та вірять, що це є дійсно спеціальна операція із звільнення російсько-

мовного населення, повне звільнення «ЛНР» та «ДНР». Великий потік неправдивої інформації нині заповнив інформаційний простір, населення території загарбника, отримуючи неправдиву інформацію, підтримує так звану спецоперацію, не знаючи, що насправді відбувається в Україні, скільки зруйновано міст, сіл, убито та знищено мирного цивільного населення.

З метою протидії впливу неправдивої інформації, у соціальних мережах створюються групи, центри протидії дезінформації. Це ще раз підтверджує, що не потрібно довіряти публікам окупанта, а потрібно довіряти лише перевіреним джерелам. Необхідно зазначити, що велика кількість ігор та практичних вправ для розвитку медіакомпетентності учнів початкових класів запропоновано у посібнику «Медіаграмотність у початковій школі». Він спрямований на формування медіаграмотного учня, який буде захищений від потенційно шкідливих ефектів сучасних медіа. Через вправи та ігри діти вчаться аргументувати свої думки, з повагою ставитися до поглядів інших, розвивають усне та писемне мовлення [5].

Співавторка згаданого посібника І. Іванова запевняє, що вміння правильно користуватися медіа стає у пригоді і вчителю. Адже використання медіаресурсів під час навчання допомагає наочніше пояснити матеріал зацікавити покоління, яке не пам'ятає нічого без Інтернету. На нашу думку, вивчення навчальної дисципліни «Основи медіакультури» необхідно розпочинати, ще з 1 класу. Саме тому підготовка вчителів виходить на перший план, вони мають бути лідерами змін.

У професійно-технічних навчальних закладах рекомендуємо студентам ефективно використовувати відеоматеріали професійно-орієнтованого спрямування, періодично переглядати відео, пов'язані з професійним навчанням відповідного профілю, записи ефективного та правильного проведення трудових операцій майстрами та працівниками як вітчизняного так і зарубіжного рівнів.

Медіаграмотні студенти закладів вищої освіти вміють приймати обґрунтовані рішення, критично розуміти та взаємодіяти із засобами

масової інформації. З метою розвитку медіаосвіти здобувачів вищої освіти рекомендуємо викладачам підвищувати рівень особистої медіаграмотності, знання з теорії та методики медіаосвіти. Виявляти та розвивати у студентів здібності до оцінки медіатекстів, їх адекватного розуміння; активізації уваги, зорової пам'яті, критичного, логічного, творчого, образного та інтуїтивного мислення. Завдання викладачів сприяти розвитку рефлексивних здібностей, практикувати написання есе та міні творів, відео/фотозйомку, макетування стінної газети, створення презентацій, монтування відеоповідомлень особистого та навчально-пізнавального змісту, які сприяють розкриттю особистості студента, удосконаленню методичної підготовки та формуванню медіакомпетентності учнів [1].

Формування медіаграмотності студентів безпосередньо пов'язано із компетентністю викладачів в галузі медіа. Тому пропонуємо організувати та активно залучати викладачів до онлайн семінарів, вебінарів, конференцій, курсів із медіаосвіти, які мають окрім теоретичної, методичну та практичну спрямованість.

Логіко-системний аналіз медіаповідомлень пропонуємо проводити у процесі вивчення всіх обов'язкових та вибіркового освітніх компонентів, а також під час вивчення курсу «Основи медіаграмотності», який сприяє технічній, методичній та інформаційній підготовці майбутніх учителів.

Студентів навчають як розпізнавати фейкові новини. Активно використовують портал «Media Sapiens», який допомагає відрізнити якісну та правдиву інформацію. На порталі розміщені добірки книг про медіаосвіту, медіаграмотність, цікаві медіадослідження, анонси медіаподій тощо. Нами проаналізовано та запропоновано для широкої аудиторії сайти, проєкти, портали, медіаресурси, які сприяють підвищенню рівня компетентності населення в галузі медіа.

Медіаосвіта і медіаграмотність – це портал, який створений на базі онлайн-бібліотеки з медіаосвіти [6]. На порталі розміщені розробки занять з медіаосвіти для вчителів закладів дошкільної освіти: навчальний календарик розвитку критичного мислення,

збірник «Медіаграмотність у дошкільному закладі (для дітей 5-6 р.)», який об'єднав у собі низку вправ, які допоможуть педагогу навчити дітей розуміти інформацію. Запропоновано конспект комбінованого заняття з Лего конструювання. Для вчителів молодших, середніх та старших класів запропоновано програми уроків, публікації, відеоматеріали, презентації [6].

Розміщено інформацію для викладачів закладів професійної освіти та закладів вищої освіти. Зокрема: відеопрезентація посібника «Медіаосвіта на заняттях математики», діалогом для наймолодших Soft skills для розвитку дитини: емоційний інтелект, комунікація та медіаграмотність, за редакцією О. Волошенюк; посібник: «Медіаосвіта на заняттях фінансової грамотності»; відеокурс до посібника «Освітні практики в часи інфодемії, або Як не ізолюватися від правди»; відеолекція з української мови та медіаграмотності «Як спілкуватися з медіа незалежно й аналітично». Курс відеолекцій «Освітні практики в часи інфодемії, або як не ізолюватися від правди».

На порталі також розміщена інформація для медіаспоживача та бібліотекаря. Зареєструвавшись на сайті, є можливість отримати бюлетень Академії української преси з актуальними новинами, анонсами та іншими матеріалами. Розміщено онлайн ігри «Медіа-знайко», «Пригоди Літератуса» тощо.

Останні новини на сайті – це вправа «Урок мовленнєвого розвитку» для використання на уроці української мови, лекція «Поняття і загальний алгоритм критичного мислення», конкурс медіаторчості «Війна нашими медіа-очима»; публікація, яка стосується проблеми вимірювання наслідків поширення дезінформації в українському інформаційному просторі [6].

Пропонуємо ознайомитися з проєктом Media IQ, який спрямований на розвиток медіаграмотності та критичного мислення. Ми навчаємо студентів активно користуватися сайтами для перевірки інформації, навчання чітко розмежовувати факти і пропаганду.

Споживачі медіаінформації, учні, студенти, викладачі та все населення країни має можливість зареєструватися на онлайн курсі

Новинна грамотність, який спрямований на поширення медіаграмотності серед населення в умовах воєнного конфлікту. Для дітей є можливість ознайомитися з онлайн-грою, яка спрямована на перевірку вміння рятуватися від шкідливого інформаційного впливу. Для всіх бажаючих є можливість самостійно зареєструватися на дистанційному онлайн курсі Медіаграмотність для громадян, метою якого є надання базових знань у сфері медіа, ознайомити громадян з основними видами маніпуляцій і пропагандою, надати базові інструменти перевірки інформації та формування критичного мислення [8].

Великої уваги заслуговує Академія української преси, яка на власному сайті зробила добірку книг та презентацій з медіаосвіти та медійної грамотності. На платформі «Прометеус» та «ЕдЕра» вчителі, викладачі, студенти та всі бажаючі мають можливість безкоштовно пройти курси з медіаграмотності, цифрової гігієни та цифрової безпеки.

З метою перевірки інформації на достовірність, пошуку відомостей про організації, підприємства, юридичних та фізичних осіб є можливість скористатися великою кількістю державних реєстрів та онлайн-сервісів, які розміщені у вільному доступі в мережі Інтернет.

Формування медіаграмотності студентів безпосередньо пов'язано з удосконалення якості освітнього процесу, отримання фітбеку від здобувачів вищої освіти шляхом проведення опитування та розв'язання питань і проблем із створення позитивного психологічного мікроклімату, вирішення усіх питань, запитів, скарг, пропозицій від студентів. Ми практикуємо проведення циклу тренінгів для науково-педагогічних працівників. Постійно відбувається ефективна співпраця з Кременецьким центром зайнятості, учнями загальноосвітніх навчальних закладів краю.

У нашому дослідженні важливу роль відіграють напрями діяльності Валентини Потапової, викладача Кримського гуманітарного університету, яка однією з перших активно впроваджувала серед студентів елементи медіаосвіти. Студенти, що вивчали медіаграмотність, не піддалися пропаганді, коли Росія анексувала Крим [7].

В. Потапова створила громадську організацію «Центр громадянської освіти Альменда». Керувала Клубом соціального та правового кіно у Ялті, де під час занять застосовувала елементи медіаграмотності. Після переїзду з окупованого півострова до Києва займається громадською діяльністю. З 2014 року займається тренерською роботою з підготовки модераторів кіноклубів Docudays UA. В інтерв'ю MediaSapiens Валентина Потапова розповіла, чим важлива медіаграмотність в умовах гібридної війни та пропаганди, як медіаосвіта інтегрована у навчальний процес і чи українці стали більш критично оцінювати інформацію, яку отримують із засобів масової інформації.

Для автора медіаграмотність багато в чому тотожна розвитку критичного мислення, якому впродовж багатьох років В. Потапова приділяла важливу роль. Велика зацікавленість та мотивація, а також знайомства з О. Волошенюк (менеджер освітніх програм Академії української преси) В. Потапова активно впроваджувала в Кримському державному університеті «пілот» концепції медіаграмотності в Україні. Медіаграмотність стала одним із цікавих проєктів кафедри історії та правознавства. Тому на сьогоднішній день інноваційний розвиток університетів, командна робота, мотивація та підтримка з боку адміністрації всіляко сприяє впровадженню медіаосвіти в освітній процес закладів вищої освіти.

Викладачі в університеті мали бажання та можливість навчатися в школі з медіаграмотності, яку проводила Академія української преси. Цікава та актуальна інформація зацікавила викладачів, дізналися що фільм – це медіатекст, далі зацікавлення спонукало поповнювати свої знання, розібрали, що таке медіамеседж та основні елементи медіаграмотності.

На наступному етапі викладачі університету відкрили кіноклуб – «Клуб правового та соціального кіно». Під час занять показували студентам університету фільми та обговорювали після їх перегляду питання прав людини. Фільм – це продукт, з яким потрібно працювати, але треба знати, як це робити.

Набуті знання викладачі університету стали переносити до «Клубу соціального та правового кіно». Також почали впроваджувати та інтегрувати елементи медіаграмотності у навчальні дисципліни. На основі отриманого досвіду активні науково-педагогічні працівники написали книгу про те, як організувати дискусію з фільму: знаннями та вміннями ділилися з всіма охочими. З кожним роком, з інтерв'ю Валентини Потапової, кіноклуб, ставав дедалі популярнішим, і його постійно відвідувало вже до п'ятдесяти людей. Клуб став культурною подією у місті, і його відвідували не просто студенти а й всі бажані мешканці міста [7].

Кожен із нас повинен усвідомити, що має робити все можливе і все, що в їх силах, для розвитку медіаграмотності в нашій країні. Велася потужна інформаційна дія на людей: ті, які відвідували кіноклуб у Ялті, виявилися стійкими до гібридної інформаційної війни. Студенти, що вивчали медіаграмотність, не піддалися пропаганді, коли Росія анексувала Крим. Люди просто так не стають заангажованими, це результат планової інформаційної пропаганди. Під час такого впливу медіа закидаються різні небезпечні меседжі, такі як: «Крим – це Росія», і «Росія – велика країна». Якщо при цьому людина не має навичок медіаграмотності, то не розуміє, звідки це йде і сприймає таку інформацію як факт. Відвідувачі кіноклубу навчилися диференціювати такі повідомлення і були захищеними від такої дії. Саме медіаграмотність може захистити від гібридної війни, впливає на долю населення, країни.

На думку автора, такі цінні дисципліни, як «Права людини» та «Медіаграмотність», належать до питання національної безпеки. Елементи критичного мислення дуже важливо починати вивчати у початковій школі. Згодом у людини розвивається свого роду «щеплення», захист. Особистість не буде «інфікована» неправдивою чи гібридною інформацією [7].

В українському освітньому процесі ми намагаємося на всіх рівнях активно впроваджувати медіаосвіту, нею охоплено всі сфери та рівні шкільної освіти. Найголовніше завдання – не просто донести правильну, пра-

диву інформацію, дати не просто знання, а й навички медіаграмотності. У школі медіаграмотність інтегрується досить успішно, питання виникають з тими, хто закінчив школу, університет.

На сьогодні є велика всюдоступність до онлайн семінарів, тренінгів, вебінарів, курсів з медіаграмотності, які можна знайти у пошуковій системі. Є можливість ознайомитися з організацією: «Детектор медіа», Stopfake.org. Наявна велика кількість правдивої, якісної і всюдоступної інформації, сама людина вирішує звідки черпати інформацію і чи довіряти їй. Сьогодні соромно бути не грамотним у сфері медіа. Гібридна війна сформувала розуміння того, що медіаграмотність – це необхідна навичка сучасного суспільства.

Мешканці окупованих та прифронтових територій перебувають під впливом найпотужніших інформаційних потоків із Російської Федерації. Протистояти такому впливу дуже складно. Для цього потрібні навички, які дозволяють розрізнити пропаганду. Потрібно розуміти: вся інформація, що йде з Росії, спрямована проти України, її потрібно фільтрувати за допомогою прийомів медіаграмотності.

Російське телебачення на окупованих територіях впродовж дня багато разів транслює телепрограми спрямовані на «обробку» населення. Важлива порада, завжди аналізувати, що відбувається, якщо не здатні протистояти цьому – вимкніть телевізор або радіо. У Російській Федерації пропаганда про силу та могутність держави та армії йде з самого дитинства, проводиться вдома, в садочках, в школах, в закладах вищої освіти, у квітні 2022 р. країна-агресор почала випускати дитячі іграшки у вигляді військової техніки, яка бере участь у війні з Україною.

На початковому етапі вивчення медіаграмотності важливо використовувати прийоми, які називаються «графічними організаторами», коли ти намагаєшся занести на папір ті потоки інформації, з якими стикаєшся. Один із графічних організаторів, яким навчають на тренінгах, такий: треба включити якийсь канал, де йде випуск новин близько півгодини, та подивитися його з аркушем паперу. Пишемо: тема перша – президент поїхав до

якоїсь країни. Фіксуємо, скільки тривав сюжет (наприклад, півтори хвилини). Тема друга – така. Записуємо тезово, про що говорили, на що звертали увагу новини. Таким чином, ми коротко фіксуємо усі теми, які висвітлювалися [7]. Далі ми дивимося на аркуш паперу і думаємо, чи не придумані теми так, щоб залишити у глядача відчуття одного певного меседжу. Якщо тиждень подивитися новини з листочком, то це допомагає сформуванню навички зчитування меседжів із новин уже без листочка. Глядач навчиться аналізувати посилки з телебачення вже автоматично. Тоді стає зрозуміло, де відбуваються маніпуляції при подачі фактів [7].

В. Потапова зазначає: «Коли я востаннє була у Криму, то подивилася годинну підсумкову програму російського телебачення. Побачила, що цілих 42 хвилини із 60 було присвячено Україні. Спостерігається, що останнім часом Російське телебачення у підсумкових програмах дуже багато інформації розповідає про події в Україні. Не розповідають, що наприклад відбувається у Тюмені чи Челябінську, що на Колимі. У цих новин нема. Для глядача дуже небезпечно, якщо підсумкові тижневі випуски присвячені іншій країні. Не дивно, чому у людей формується фейкове та спотворене уявлення про те, що «Україна – це Росія». Є також велика аудиторія людей, які не хочуть аналізувати щось із конспектом у руках. Натомість просто хочуть подивитися випуск новин» [7].

У період навчання в закладах освіти рекомендуємо впроваджувати дисципліну «Критичне мислення на уроках історії». З історією дуже легко пов'язати питання медіаграмотності. Учням та студентам, необхідно наголошувати, що: «вся інформація, яку ви споживаєте, у первинному вашому сприйнятті має трактуватися вами як неправдива та піддаватися сумніву». Це їх завжди дивує. Люди часто не мають часу перевірити, правда це чи ні. «Чи будете ви їсти гриби, якщо не знаєте, безпечні вони чи ні? Ви спочатку це перевірите? Так само має бути з інформацією. Це питання безпеки [7].

Інформація, яка вас зацікавила, завжди потребує перевірки. Ту ж інформацію, яка

не зацікавила, не сприймайте. Інакше, якщо читати та дивитися абсолютно все, у цьому потоці можна «потонути». На запитання студентів, чи потрібно їм за такою логікою піддавати сумніву знання, які їм пропонують викладачі під час занять, відповідала, що це потрібно робити обов'язково. Адже викладач, відбираючи матеріали, міг порушити принципи об'єктивності та дати свою суб'єктивну оцінку. Потрібно навчитися ставити запитання до матеріалу, який отримуєте з будь-яких джерел. Студентам та учням потрібно бути відкритими, і не боятися ставити запитання» [7].

Занурюючись в інформаційну війну та спостерігаючи пости колег, друзів та знайомих, аналізуємо, наскільки змінилось життя кожного із нас. Наше відношення, сприйняття, реакції під час трагічної війни. Хтось закрився від соціальних мереж, а хтось навпаки знайшов розраду в спілкуванні та підтримці.

Висновки. На сьогоднішній день, спостерігаючи результати гібридної інформаційної

війни Росії проти України, яка на жаль переросла в повномасштабне вторгнення, ми впевнені: медіаграмотність – це життєво важлива навичка, яку має мати кожен. Це знання, які без перебільшення впливають на долю країни та на вектор її розвитку. Саме зараз ми українці створюємо свою історію, свою культуру, свою сильну та свідому націю.

Зазначене ще раз підтверджує думку про те, що медіаосвіту обов'язково потрібно впроваджувати на різних рівнях у закладах дошкільної освіти, у школі, від першого класу до випускного. Медіаграмотність потрібно формувати з самого народження. Критичне мислення – це основа медіаграмотності. Розвивати його потрібно починати з раннього віку. Розуміння понять «медіа текст», «медіа продукт», «ринок медіа» має вивчатися поетапно впродовж всього життя. Обізнаний в сфері медіа, значить озброєний.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо розробку методики формування медіаграмотності населення у закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дмитренко О. Медіаграмотність. З чого почати Проєкт «Дружня школа» радить, як допомогти учням стати медіаграмотними. URL: <https://nus.org.ua/articles/mediagramotnist-z-chogo-pochaty/> (дата звернення: 20.04.2022).
2. Жилавская И. В., Медиаобразование молодежной аудитории. Томск : ТИИТ, 2009. 322 с.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzheniya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya (дата звернення: 24.04.2022).
4. Литовченко Н.О. Медіаосвіта як напрям освітнього процесу в дошкільному закладі. URL: <https://vseosvita.ua/library/mediaosvita-ak-napram-osvitnogo-procesu-v-doskilnomu-zakladi-283202.html> (дата звернення: 22.04.2022).
5. Медіаграмотність у початковій школі : посібник для вчителя / О. В. Волошенюк, О. В. Ганик, В. В. Голощапова, Г. А. Дегтярьова та ін. За редакцією О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванова. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 234 с.
6. Портал медіаосвіта і медіаграмотність. URL: <https://medialiteracy.org.ua/> (дата звернення: 15.04.2022).
7. Потапова Валентина «Изучавшие медиаграмотность студенты не поддались пропаганде, когда Россия аннексировала Крым». URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/23941/2019-12-14-valentyana-potapova-uzuchavshye-medyaagramotnost-studenty-ne-poddalys-propagande-kogda-rossiya-anneksirovala-krym/> (дата звернення: 15.04.2022).
8. Проєкт «Програма медіаграмотності для громадян». URL: <https://www.aup.com.ua/mediaosv/programma-mediaagramotnosti> (дата звернення: 14.04.2022).
9. Brown J. Media Literacy Perspectives. *Journal of Communication*. 1998. Vol. 48. Is. 1.

PECULIARITIES OF FORMING MEDIA LITERACY OF POPULATION IN MODERN INFORMATION SOCIETY

NOVAK TATIANA

PhD of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Chair of Theory and Methods of Preschool and Elementary Education
Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy

Introduction. The article reveals the problem of forming media literacy of population, development of critical thinking, protection from manipulation as a topical issue of the present. The leading role in solving this problem belongs to media literate teachers who would have thorough knowledge of media education and be able to use it practically, in preparing children for adulthood.

Purpose. The aim of the study is to analyze the features of the formation of media literacy of the population from birth and throughout life. Study of the gradual introduction of media education in preschool, secondary and higher education institutions, with the help of methodologically sound areas, forms, tools and exercises.

Methods. The analysis and generalization of data of scientific and methodical literature and information sources of the Internet is carried out; study and systematization of scientific sources in order to reveal the essence of the concept of “media literacy”, designing the gradual formation of media literacy of the individual from birth and throughout life.

Induction and deduction were used to clarify the causal relationships between pedagogical phenomena, generalization of empirical data based on logical considerations from specific to general.

Results. Sites, projects, portals, media resources, government registries and online services that help increase the level of competence of the population in the field of media have been investigated. Teachers’ activities, directions, schools, film clubs of media educational orientation have been revealed.

In primary school, media education is implemented through the content line “Exploring the media”, a manual for teachers “Media literacy in primary school”. The manual contains a large number of games and practical exercises for development of primary schoolchildren’s media competence, in particular the game “3 statements about me”. In secondary and high school, learning of media education should take place through the integration of media messages into all disciplines and topics, as well as learning “Fundamentals of Media Culture” in the 10th grade.

Originality. The essence of the concept of “media literacy” has been revealed, the gradual formation of the individual’s media literacy from birth and throughout life has been analyzed. It is pointed out that in preschool age awareness in the field of media is formed through the active involvement of administration, educators and interaction with parents, which involves selection, analysis and demonstration of cognitive and developmental media texts.

The fact that critical thinking is the basis of media literacy has been emphasized. It should be developed from an early age. Knowledgeable in the field of media is armed. Media literacy is a vital skill that everyone should have. It is the knowledge which, without exaggeration, affects the fate of the country and vector of its development.

Conclusion. Emphasis is placed on the fact that higher education institutions encourage teachers to increase the level of their media literacy by participating in courses, webinars and trainings. It is offered to introduce media education in higher education institutions in the process of studying compulsory and optional educational components, in particular “Fundamentals of Media Literacy”.

Keywords: media literacy, media education, modern information society, critical thinking, manipulations, fake information.

REFERENCES

1. Dmytrenko O. [Media literacy. Where to start The Friendly School Project advises on how to help students become media literate]. Available at: <https://nus.org.ua/articles/mediagramotnist-z-chogo-pochaty/> accessed April 24, 2022) [in Ukrainian].
2. Zhilavskaja, I. V. (2009) Media education of the youth audience. Tomsk: TIIT, p. 322 [in Russian].
3. Concept of Implementation of Media Education in Ukraine (New Edition). Available at: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_u_kraini_nova_redaktsiya/ (accessed April 24, 2022) [in Ukrainian].
4. Lytovchenko N.O. Media education as a direction of the educational process in a preschool institution]. Available at: <https://vseosvita.ua/library/mediaosvita-ak-napram-osvitnogo-procesu-v-doskilnomu-zakladi-283202> (accessed April 22, 2022) [in Ukrainian].

5. I'm in the media space: navchalna prohrama pochatkovoї shkoly zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 1-yi rik vyvchennia / I. B. Ivanova, A. Yu. Kozhanova. Available at: http://www.aup.com.ua/ml/Program_mediaorostir_2017.pdf (accessed November 05, 2019) [in Ukrainian].
6. Portal of media education and media literacy. Available at: <https://medialiteracy.org.ua/> (accessed April 15, 2022) [in Ukrainian].
7. Potapova Valentyna. "Students who studied media literacy did not succumb to propaganda when Russia annexed Crimea". Available at: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/23941/2019-12-14-valenty-na-potapova-yzuchavshye-medyagramotnost-studenty-ne-poddalys-propagande-kogda-rossyya-anneksy-rovala-krym/> (accessed April 15, 2022) [in Ukrainian].
8. Project "Media Literacy Program for the Citizens". Available at: <https://www.aup.com.ua/mediaosv/programa-mediagramotnosti/> (accessed April 15, 2022) [in Ukrainian].
9. Brown J. (1998) Media Literacy Perspectives. *Journal of Communication*, vol. 48, is. 1.

УДК 378:373.2.011.3-051|008-029:7

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.13>

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ОНИЩУК ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
ionuschyk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1521-0428

У дослідженні розроблено та обґрунтовано теоретичні й методичні засади розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності (єдність методологічного, теоретичного та методичного концептів). Забезпечено в організації художньої діяльності єдність системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, культурологічного та компетентнісного підходів.

Виокремлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності: розвиток позитивної «Я-концепції», ціннісного самоставлення; збагачення наповнення позитивним змістом міжособистісної взаємодії у системі «викладач – студент – студент», стимулювання позитивної мотивації до самовираження у художній діяльності; моделювання змісту художньої освіти на засадах інтегрованого підходу, гармонійного поєднання індивідуальних та колективних форм її організації, застосування завдань відтворювального і творчого характеру; забезпечення у викладанні дисциплін професійної підготовки художньо-естетичної спрямованості балансу між творчо-продуктивною, ціннісно-сміисловою та духовною складовими; визначено форми, методи та прийоми ефективного розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності.

Розкрито структуру досліджуваного феномену; розроблено критерії, показники і типи культури самовираження майбутніх вихователів у художній діяльності: духовно орієнтований, особистісний, суб'єктний, базовий, деструктивний; обґрунтовано, апробовано та впроваджено у педагогічну практику методику діагностики особливостей різних типів культурного самовираження майбутніх вихователів.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, культура самовираження, художня діяльність, професійна підготовка, система, організаційно-педагогічні умови.

Постановка проблеми. Культуру самовираження майбутнього фахівця як важливий феномен особистісного зростання все ще недостатньо досліджено у вітчизняній науці. Актуальність її вивчення засвідчено Конвенцією ЮНЕСКО про охорону й заохочення різноманітних форм культурного самовираження (2005). Самостійність як свідоме ставлення до життя, незалежність суджень, індивідуальну своєрідність життєдіяльності віднесено до найважливіших цінностей сучасної європейської культури. Інноваційний вектор вищої освіти осучаснює світогляд майбутніх педагогів, зокрема й майбутніх вихователів, систему їхніх ціннісних ставлень, сприяє особистісному способу буття, компетентній поведінці, формуванню високої культури, умінню самовиражатися в соціально прийнятний спосіб.

Сучасною наукою встановлено: особистість, яка прагне самореалізуватися, використовує усі можливості для самовираження, задоволення однієї з основних життєвих потреб – реалізувати й розвинути внутрішній потенціал, діяти по совісті, виявляти своє ставлення до світу в самопрезентації, індивідуалізації та особистісній самобутності. Важливо, щоб процес самовираження здійснювався в культуротворчих формах та характеризувався гуманною спрямованістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу психологічної і педагогічної літератури засвідчують, що вченими накопичено значний доробок із проблеми формування особистості в процесі її професійної педагогічної підготовки:

– обґрунтовано теоретико-методологічні засади виховання студентів у ЗВО

(В. Андрущенко, О. Киричук, В. Кремень, В. Луговий, О. Сухомлинська);

– сформульовано положення про особистість як систему, що розвивається (І. Бех, Т. Титаренко);

– розроблено концепцію суб'єктності як форми самодетермінації особистості (В. Татенко, С. Тищенко) та ідею про рефлексивні риси самосвідомості як ядро особистості (І. Кон, О. Кононко);

– доведено, що творчість є показником особистісного зростання (В. Моляко, Н. Ничкало, В. Рибалка, С. Сисоєва);

– визначено сутнісну характеристику феномену «культура» (І. Зязюн);

– встановлено закономірності генези самовираження на різних етапах онтогенезу та в різних видах діяльності (А. Аніщук, Л. Середюк);

– визначено вплив мистецтва і художньої діяльності на творче самовираження особистості (О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Сотська, О. Шевнюк, Г. Шевченко).

Осучаснення підготовки майбутніх педагогів обґрунтована у працях О. Гомонюк, О. Лисенко, М. Марусинець, О. Овчарук, Л. Пуховської та ін.; актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти представлені у працях Л. Артемової, А. Богуш, Г. Беленької, О. Брежневої, О. Будник, Н. Гавриш, Н. Гузій, І. Дичківської, Л. Зданевич, Г. Іванюк, І. Коновальчука, Н. Лисенко, О. Листопада, І. Луценко, В. Ляпунової, О. Олійник, М. Оліяр, О. Семенова, Т. Танько та ін.

Упродовж останніх десятиріч у галузі психології та педагогіки дослідники розглядають проблему самореалізації та самовираження в контексті самоутвердження вільної особистості, надання їй можливостей для реалізації, передусім у творчій діяльності. Актуальність проблеми посилюється й низкою виявлених суперечностей між: замовленням суспільства на підготовку фахівця нової формації й традиційною організацією освітнього процесу у ЗВО, його аморфним орієнтуванням на розвиток потреби та здатності здобувачів вищої

освіти до культурного самовираження; існуванням запиту на майбутнього вихователя як носія високої культури та зниженням рівня загальної культури сучасної студентської молоді.

Недостатня кількість фундаментальних досліджень і наявність соціального запиту на практичне розв'язання проблеми самореалізації особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, а також виявлені суперечності зумовили вибір теми дослідження.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад, розробці моделі оптимізації процесу розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Зупинимося на концепції дослідження, в основі якої покладено фундаментальні філософсько-культурологічні, психологічні, педагогічні положення щодо:

– сучасної стратегії підготовки педагогічних кадрів, що передбачає перехід від культури корисності (прагматично адаптивної культури, погляду на освіту як невиробничу сферу послуг) до культури гідності (освіта кваліфікується як джерело соціальної компетентності особистості, визнає індивідуальну неповторність, обстоює право на вільний розвиток та самореалізацію);

– культури як комплексу кодів, що спрямовує майбутніх вихователів ЗДО на доцільну поведінку, зумовлюючи перманентний поступ духовного самовдосконалення; особистісної культури, що виявляється в самопрезентації (зовнішньому прояві внутрішньої сутності) та передбачає гармоніювання зовнішніх проявів із внутрішніми особливостями.

Провідною є ідея дослідження, згідно з якою розвиток культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО є особистісним інтегралом, який виявляється в самоорганізованій діяльності – цілепокладанні, мотивації, способах дій, проміжних і кінцевих результатах та визначається системою пріоритетних життєвих, професійних і культурологічних цінностей.

Представлену концепцію забезпечує єдність методологічного, теоретичного й методичного концептів дослідження.

Методологічний концепт засвідчується реалізацією системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, культурологічного та компетентнісного підходів, зокрема: системний – уможливив організацію художньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО шляхом інтегрування різних її видів, забезпечивши взаємозв'язок та взаємовплив; сприяв комплексному впровадженню сучасних освітніх технологій; діяльнісний – актуалізував суб'єктну позицію майбутніх вихователів ЗДО, вправляв в уміннях свідомо визначати мету, планувати художню діяльність, обирати адекватні способи розв'язання проблем, врегульовувати і контролювати власні дії й поведінку, аналізувати та оцінювати їхні наслідки; особистісно орієнтований – сприяв такій організації процесу самовираження майбутнього вихователя, яка уможливлювала вияв самостійності, креативності, впевненості, своєрідності уподобань, здатності до рефлексії та прийняття адекватних рішень; аксіологічний – уможливив розвиток гуманістичної спрямованості, культури самовираження майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти у художній діяльності; сприяв удосконаленню ціннісно-сислової позиції та вправлянню у здатності виявляти базові моральні якості, уміння толерантно вирішувати конфліктні ситуації; культурологічний – сприяв формуванню позитивного ставлення до самовираження як показника особистісного зростання; актуалізував значущість культури спілкування, етики взаємин, творчого діалогу, культурних зразків поведінки, толерантного ставлення до іншої точки зору, уміння орієнтуватися у широкому інформаційному просторі, відкритості до мінливості соціокультурних ситуацій; компетентнісний – сприяв формуванню професійної досвідченості шляхом удосконалення фахових знань і вмінь, розвитку професійно-особистісних якостей, прагнення та здатності реалізувати власний художньо-творчий потенціал.

Теоретичний концепт об'єктивує розробку: теоретичних засад дослідження в контексті розвитку культури самовираження майбутнього вихователя ЗДО у художній діяльності;

психолого-педагогічних та дефінітивно-сислових – основи для визначення сутності провідних понять; критеріїв, показників, рівнів сформованості структурних компонентів, типів особистісного та професійного самовираження, а також організаційно-педагогічних умов оптимізації освітнього процесу ЗВО загалом.

Методичний концепт репрезентує перевірку ефективності теоретично обґрунтованих наукових положень, розробленої системи, виокремлених критеріїв та показників, організаційно-педагогічних умов, навчально-методичної оптимізації процесу розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності.

Підґрунтям для дослідження слугувала сучасна стратегія підготовки фахівців, що передбачає перехід від культури корисності (прагматично адаптивної культури, погляду на освіту як невиробничу сферу послуг) до культури гідності (кваліфікації освіти як джерела соціальної компетентності особистості, визнання її індивідуальної неповторності, обстоювання права на вільний розвиток та самореалізацію).

Зазначимо, що науковцями актуалізовано тему філософії освіти, спрямованої на зміцнення зв'язків із загальною культурою особистості в контексті філософсько-світоглядної проблематики. Така освіта орієнтується на досягнення соціально та індивідуально детермінованої мети, натомість визначає низку механізмів забезпечення особистісного зростання майбутніх фахівців – інтеріоризацію, ідентифікацію, уособлення, рефлексію, смислоутворення, вибірковість, наслідування і незалежність.

Сучасні науковці наголошують, що освіта забезпечує розвиток особистості, якщо її засобами вирішуються завдання:

- гармонізації відносин особистості із довкіллям, формування її наукової картини світу, виховання гнучкого мислення, опанування наукової інформації і сучасної методології осмислення дійсності;
- збалансування всіх чинників різнобічного розвитку особистості (фізичного, інтелектуального, почуттєвого, вольового, морального);

- створення сприятливих умов для становлення соціальної компетентності, уміння орієнтуватися в соціумі, конструктивно на нього впливати;
- надання можливості діяти самостійно, здійснювати власний вибір, ухвалювати рішення, відповідати за їх наслідки;
- накопичення індивідуального досвіду функціонування в активному інформаційному просторі;
- стимулювання потреби постійного самовдосконалення;
- заохочення самобутньої, творчої та продуктивної самореалізації майбутнього фахівця – найвищої соціальної цінності.

В обґрунтуванні феномену культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО підґрунтям слугували твердження вчених про нього як особистісний інтеграл із такими структурними компонентами, як мотиви, знання, уміння в поєднанні із професійно значущими особистісними якостями майбутнього педагога.

У контексті вищезазначеного актуалізовано необхідність упровадження у процес підготовки майбутніх вихователів ЗДО інтегрованого підходу задля забезпечення неподільності його структур, взаємопроникнення окремих освітніх галузей, цілісності освітнього процесу ЗВО загалом.

На думку фахівців, існує тісний зв'язок між освітою і культурою; привласнення набутих і створення нових культурних цінностей є творчим процесом, який відбувається в межах освітньої системи за принципом діалогу культур. Місія закладу вищої освіти покликана формувати відповідальне ставлення майбутніх вихователів ЗДО до збереження культурних цінностей, оновлення їх потенціалу відповідно до життєвих пріоритетів і соціальних реалій у контексті педагогічних технологій гуманістичної спрямованості.

До найважливіших функцій освіти віднесено: соціалізацію особи та забезпечення міжпоколінневої спадкоємності; долучення молоді до загальнолюдських цінностей, світових досягнень у галузі науки й техніки; індивідуальний розвиток, формування орієнтацій та моральних принципів особистості; станов-

лення і розвиток світоглядної позиції та племкання духовності.

Впровадження парадигми культури особистості в умовах глобалізації передбачає розвиток таких її підвалин, які впливають на неї, реалізуючись у комплексі соціально значущих якостей. В умовах культурної глобалізації такими чинниками є історичні, соціальні, економічні, політичні, етнонаціональні, етнокультурні. Створення на засадах вищої освіти духовного простору задля формування світоглядної позиції майбутніх вихователів, відповідальних за спосіб сприйняття майбутніми вихованцями життєвих реалій світу, набувають неабиякого значення. Його призначення вбачаємо в розвитку духовності особистості, що ґрунтується на діяльнісному векторі її буття.

Відповідно до зазначеного вище дослідники визначають «самовираження» як наукову категорію та наголошують, що самовираження віддзеркалює прагнення особистості реалізувати індивідуальний творчий потенціал, об'єктивувати свої здібності й виявляти їх у різних видах діяльності, зокрема й художній (І. Бех, А. Маслоу, А. Менегетті, К. Роджерс та ін.).

Самовираження кваліфікується як основа самоствердження та самореалізації. Як наслідок – ефективність його формування залежна від розвитку самосвідомості особистості – адекватного «Я-образу», ціннісних орієнтацій, здатності до саморегуляції поведінки. Таким чином, самовираження є процесом, способом буття, сприятливим для реалізації домагань, можливостей і ставлень особистості до різних видів діяльності.

Аналізуючи феномен «культура самовираження», фахівці здебільшого розглядають його в контексті системи «культура – особистість – суспільство». Відповідно поєднуються три аспекти проблеми: соціальний (вимоги культури, соціальні оцінки та межі), психологічний (внутрішні спонуки, ціннісні орієнтації, індивідуальні особливості) та педагогічний (створення сприятливих умов для розвитку в майбутніх вихователів ЗДО культури самовираження).

Культуру самовираження визначено кризь призму самоорганізованої діяльності. Само-

організацію освітньої діяльності трактуємо як процес, в якому суб'єкт її забезпечує та вдосконалює. Самоорганізація зумовлює автономність, незалежність, відкриває можливості для різностороннього особистісного самовираження та самореалізації; сприяє створенню очікуваного образу себе у професії, збагаченню новою інформацією про себе, довкілля, педагогічну діяльність. Таким чином, актуалізовано важливість індивідуальної культури майбутнього вихователя ЗДО, його особистісної культури.

Таким чином, «культуру самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності» кваліфіковано як інтегративну особистісну характеристику, суб'єктну активність, що виявляється у діях, незалежних від зовнішніх впливів; здатності організовувати, виконувати, змінювати, контролювати, регулювати та корегувати самостійну діяльність; презентувати здібності й досягнення; виявляти творчість; дотримуватись норм культури.

Концептуальним підґрунтям авторської моделі оптимізації процесу розвитку культури самовираження у майбутніх вихователів слугувало створення розвивального середовища, сприятливого для прояву досліджуваними індивідуальної культури, що базувалося на синтезі системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, культурологічного та компетентнісного підходів. Вони були спрямовані на стимулювання конструктивного цілепокладання, посилення мотивації та рух до «акме», розвиток педагогічної рефлексії й креативності та професійному й особистісному становленню зокрема.

Висновки. Результати дослідження свідчать про досягнення його мети, розв'язання поставлених завдань, що дало підстави для таких висновків.

На основі результатів аналізу філософської, психологічної, педагогічної та культурологічної літератури й чинного законодавства у царині сучасної освіти обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, розроблено її дефініційно-сміслові поняття. Встановлено, що розвиток культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО є важливою складо-

вою їхньої професійної підготовки. Зафіксовано наявність прямої залежності між модернізацією освітнього простору України, формуванням у закладі вищої освіти особистісних і професійних якостей майбутніх вихователів та здатністю самовиражатися у соціально прийнятний спосіб. Спрогнозовано, що позитивні зміни у професійній підготовці майбутніх педагогів мають відбутися внаслідок упровадження системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, культурологічного та компетентнісного підходів; гуманізації цілей і принципів навчального та виховного процесів; осучаснення освітніх технологій, урахування внутрішніх та зовнішніх детермінант особистісного зростання майбутніх вихователів ЗДО.

Недостатня розробленість порушеної проблеми актуалізувала необхідність її поглибленого вивчення, розкриття сутності провідних категорій та розробки адекватної предмету і завданням дослідження комплексної методики. «Культуру самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності» кваліфіковано як інтегративну особистісну характеристику, суб'єктну активність, що виявляється у діях, незалежних від зовнішніх впливів; здатність організовувати, виконувати, змінювати, контролювати, регулювати та корегувати самостійну діяльність, презентувати здібності й досягнення, виявляти творчість, дотримуватись норм культури.

Обґрунтовано концептуальні й теоретико-методичні підходи до проблеми розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО. Досліджуване явище характеризується як особистісний інтеграл, який об'єктивується в самоорганізованій діяльності (цілепокладанні, мотивації, способах дій, проміжних та кінцевих продуктах художньої діяльності) й визначається системою пріоритетних життєвих, професійних і культурологічних цінностей. Культура самовираження майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти виявляється в: особливостях (відмінних властивостях), способах (систематизованій сукупності дій, спрямованих на досягнення мети), результатах (проміжних і кінцевих), самоорганізованій діяльності.

Концепцію дослідження забезпечено єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Визначено критерії і показники розвитку культури самовираження майбутніх вихователів у художній діяльності: організаційно-конструктивний (базова якість: організованість), аксіологічний (базові якості: повага до інших та власна гідність), перетворювальний (базова якість: креативність), комунікативний (базова якість: комунікабельність). До кожного критерію визначено відповідні показники. Виокремлено структурні компоненти досліджуваного феномену: когнітивний (адекватність, глибина, складність, широта, систематизованість та аргументованість знань, усвідомлення специфіки професії та художньої діяльності, власних чеснот і вад, особливостей дітей дошкільного віку); емоційно-ціннісний (позитивне ставлення до професії, художньої діяльності, до себе як особистості та професіонала, до майбутніх вихованців); поведінковий (сформованість організаційних, аксіологічних, креативних і комунікативних умінь). Розроблено авторську типологію культури самовираження майбутніх вихователів у художній діяльності, що включає наявність п'яти типів: духовно орієнтованого, особистісного, суб'єктного, базового та деструктивного. Представники кожного типу різняться модальністю, повнотою представленості та стабільністю проявів базових особистісних якостей – організованості, поваги до інших, почуття власної гідності, креативності й комунікабельності.

Установлено, що лише 2,5% майбутніх вихователів ЕГ та 2,0% КГ віднесені до духовно орієнтованого типу культури самовираження; 10% студентів ЕГ та 12,5% КГ відповідають характеристикам особистісного типу; 27,5% досліджуваних ЕГ та 28,0% КГ належать до суб'єктного типу; 7,5% ЕГ і 7,0% КГ молоді віднесені до деструктивного типу. Найчисельнішим виявився склад базового типу – 52,5% ЕГ та 50,5% КГ досліджуваних.

Визначено внутрішні та зовнішні чинники впливу на культуру самовираження майбутніх вихователів у художній діяльності. До внутрішніх віднесено особливості розвитку

самосвідомості: уявлення про себе як особистість та фахівця, адекватна самооцінка, ціннісне самостварення. Зовнішніми чинниками виступили: зміст та види художньої діяльності, їхня інтеграція в освітньому процесі, форми організації самостійної художньої діяльності, надання студентам права на прояви творчості. Встановлено, що оптимізація процесу розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності передбачає їхнє обов'язкове врахування. Відсутність балансу між ними уповільнює особистісне та професійне зростання.

Обґрунтовано і представлено структурно-функціональну модель розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності. Визначено, теоретично обґрунтовано та практично зреалізовано такі організаційно-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу: розвиток у майбутніх вихователів позитивної «Я-концепції» та ціннісного самостварення; збагачене наповнення позитивним змістом міжособистісної взаємодії у системі «викладач – студент – студент», стимулювання позитивної мотивації до самовираження у художній діяльності; змодельовано зміст художньої освіти на засадах інтегрованого підходу, гармонійного поєднання індивідуальних та колективних форм її організації, застосування завдань відтворювального і творчого характеру; забезпечено у викладанні дисциплін професійної підготовки художньо-естетичної спрямованості баланс творчо-продуктивної, ціннісно-сислової та духовної складових.

Схарактеризовано варіативний і комплексний підходи до низки методів: вправлення майбутніх вихователів у самоаналізі, самооцінці, самоконтролі та самопрезентації; використання щоденника самоспостережень; створення ситуацій успіху; організація тренінгів та ділових ігор; моделювання проблемних ситуацій; проведення групових дискусій; виконання досліджуваними творчих завдань; аналіз ними продуктів творчої діяльності; використання методу проєктів та методу незакінчених речень. Вони стали запорукою оптимізації процесу розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності. Комплексна

методика уможливила позитивний вплив на когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти культури самовираження й особистісний феномен у цілому.

Доведено, що розвиток культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності згідно з розробленою та впровадженою в педагогічну практику авторською структурно-функціональною моделлю, характеризується позитивною динамікою: кількість студентів духовно орієнтованого типу в ЕГ збільшилася на 7,5%; особистісного типу – на 14,5%; суб'єктного типу – на 8%. Натомість кількість студентів ЕГ базового типу зменшилася на 22,5%, а деструктивного типу культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності не діагностовано. Найбільш значущі й переконливі якісно-кількісні зміни відбулися у культурі самовираження майбутніх вихователів експеримен-

тальної групи, віднесених до особистісного, суб'єктного та деструктивного типів культури самовираження у художній діяльності.

Порівняння показників контрольного та констатувального етапів дослідження свідчать про те, що структурно-функціональна модель оптимізації процесу розвитку культури самовираження майбутніх вихователів у художній діяльності значно ефективніша за традиційну, про що статистично свідчать показники когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів.

Перспективними напрямками є вивчення впливу індивідуальної історії розвитку, вікових особливостей, етнічної приналежності та регіональних відмінностей на означений феномен; дослідження специфіки розвитку особистісної компетентності майбутніх вихователів як запоруки становлення їхньої культури самовираження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Онищук І. А. Теоретико-методичні засади розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності : монографія. Львів : Камула, 2019. 390 с.
2. Problems of organization of professional and educational trajectory of future primary school teachers. Pedagogical and psychological sciences : development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium : Collective monograf dr Małgorzata Korecka / Onishchuk Irina. Riga : Izdevniecība «Baltija Publishing», 2018. Vol. 1. 412 p.
3. Теоретичне обґрунтування проблеми розвитку у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культури самовираження. Неперервна освіта в соціокультурних вимірах : колективна монографія / С. В. Бикова, М. О. Васильєва-Халатникова, І. А. Онищук та ін. ; Н. Г. Ничкало (голова) ; за наук. ред. д.п.н. В. М. Слабка ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2018. 284 с.

APPROACH TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL AND PERSONAL OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

ONYSHCHUK IRYNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Theory and Methodology Pre-School and Elementary Education
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction – the development of the culture of self-expression as an important part of professional and personal formation of PEI future educators.

Purpose. Substantiation of theoretical and methodical bases and design of optimization model for a process of the self-expression culture development for PEI future educators in artistic activity.

Methods:

– theoretical: scientific analysis of philosophical, psychological, pedagogical and art literature, as well as dissertational works on the problem of current research; comparison, systematization, generalization of theoretical material in order to determine the research approach to solving the problem under study; modeling of the content and structure of culture of self-expression of future educators of preschool education institutions;

– *empirical: diagnostic (conversations, questionnaires, interviewing, testing, performing creative tasks, modeling of pedagogical and problematic situations, methods of psychological and pedagogical diagnostics); observation (psychological and pedagogical observation, analysis of art products); pedagogical experiment for the implementation of pedagogical diagnostics and evaluation of the effectiveness of the optimized system for the process of development of self-expression culture of PEI future educators in artistic activity;*

– *statistical: methods of mathematical statistics (Pearson's chi-squared test) for processing the data of pedagogical experiment, analysis and likelihood verification of the obtained results, the effectiveness of the proposed system and the effectiveness of organizational and pedagogical conditions and methods.*

Results. *The study developed and substantiated theoretical and methodical bases of PEI future educators' self-expression development of culture in artistic activity (unity of methodological, theoretical and methodological concepts). The unity of systemic, active, personally oriented, axiological, cultural and competent approaches is provided in the organization of artistic activity. The organizational and pedagogical conditions for the development of the culture of self-expression of future preschool educational institutions educators in artistic activity are distinguished and substantiated: the development of a positive "I-concept", value self-attitude; enrichment of filling with positive content of interpersonal interaction in the system "teacher – student – student", stimulation of positive motivation for expression in artistic activity; modeling of the content of art education on the basis of an integrated approach, harmonious combination of individual and collective forms of its organization, application of tasks of reproducing and creative nature; ensuring in teaching disciplines of professional training of artistic and aesthetic orientation of the balance between creative, productive, value-semantic and spiritual components; the forms of methods and techniques of effective development of the culture of self-expression of PEI future educators in artistic activity are defined. The structure of the investigated phenomenon (cognitive, emotional and valuable, behavioral components) and the content of the process of preparation of future PEI educators for self-expression in artistic activity aimed at actualization of independence as part of professional activity and activation of personal culture are revealed. Criteria, indicators and types of culture of self-expression were worked out: spiritually oriented, personal, subjective, basic and destructive.*

Provisions on the culture of self-expression as a personal integral were further developed and concretized; the impact of integrating different types of art on the actualization of individual and personal potential; the importance of various forms of organization of artistic activity for the development of the culture of self-expression of future educators of preschool educational institutions.

The obtained results of the experimental research testify to the effectiveness of the developed author's concept and system of development of the culture of self-expression of future educators of PEI in artistic activity.

Originality. *The scientific novelty of the obtained results lies in determination the methodological, theoretical and methodological foundations of the development of self-expression culture of PEI future educators in artistic activity.*

Conclusion. *Based on the results of the analysis of philosophical, psychological, pedagogical and cultural literature and current legislation in the field of modern education, the relevance of the problem under study has been substantiated, as well as its definition and semantic concepts have been developed. It is established that the development of a self-expression culture of PEI future educators is an important part of their professional training. "The culture of self-expression of future PEI educators in artistic activity" is qualified as an integrative personal characteristic, subjective activity, which is manifested in actions independent of external influences; the ability to organize, perform, change, control, regulate and adjust independent activity, present abilities and achievements, identify creativity, adhere to cultural norms.*

Keywords: *future educators of preschool education institutions, culture of self-expression, artistic activity, professional training, system, organizational and pedagogical conditions.*

REFERENCES

1. Bykova, S. V., Vasyliieva-Khalatnykova, M. O. & Onyshchuk, I. A. (2018). Teoretychne obgruntuvannia problemy rozvytku u maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity kultury samovyrazhennia [Theoretical justification of the problem of development of culture of self-expression in future preschool teachers]. In V. M. Slabka (Ed.), *Neperervna osvita v sotsiokulturnykh vymirakh: Kolektyvna monohrafiia*. Kyiv: Helvetica Publishing Group [in Ukrainian].
2. Onyshchuk, I. A. (2018). Problems of organization of professional and educational trajectory of future primary school teachers. In M. Korecka (Ed.). *Pedagogical and psychological sciences: Development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph*. Riga, Latvia: Publishing House «Baltija Publishing».
3. Onyshchuk, I. A. (2019). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku kultury samovyrazhennia maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u khudozhnii diialnosti: Monohrafiia. [Theoretical and methodological principles of development of a culture of self-expression in future preschool teachers in artistic activities [Monograph]]. Lviv: Helvetica Publishing Group [in Ukrainian].

УДК 373.5.016:94(=512.19)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.14>

«ЗАГУБЛЕНІ»: КРИМ ТА КРИМСЬКІ ТАТАРИ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

ПОПОВА КАТЕРИНА ВІТАЛІЇВНА

вчитель історії у НВК школі-лицею № 19 м. Рівне,
здобувачка ступеня PhD кафедри теорії і методики виховання
Рівненський державний гуманітарний університет
katerina121997@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9060-0330

У статті відображено представлення Кримського півострова та кримських татар у змісті шкільної історичної освіти. Це завдання реалізовано шляхом аналізу навчальних програм з історії України 9-11 класів. Авторка констатує, що передумовою для появи образу Іншого стала популяризація західними грантодавцями в Україні ідеї толерантності. Позиція авторки базується на твердженні про те, що на зміст шкільної історичної освіти впливають зовнішньо- та внутрішньополітичні фактори: євроінтеграційні процеси, анексія Криму, впровадження НУШ тощо. Вивчаючи ці та інші чинники, авторка констатує зміни у змісті навчальних програм з історії. На її думку, вони означені представленням історії Криму у політичному дискурсі, тим часом як соціокультурні процеси відображені фрагментарно. Це ускладнює учням знайомство з представниками іншостей, усвідомленню ними функціонування міжкультурної комунікації і взаємовпливу культур. Таким чином, на думку авторки, такий статус-кво не створює оптимальних передумов для формування у учнів полікультурної компетентності.

Ключові слова: *Кримський півострів, кримські татари, навчальні програми, зміст освіти, полікультурна компетентність, Інший.*

Постановка проблеми. «Багатокультурність» чи споріднене «полікультурність» – категорії, які в пострадянському освітньому просторі прийшли на зміну словосполученню «інтернаціональне виховання». Ці поняття повільно пробивали собі місце в понятійному апараті науковців і вчителів тоді, коли шкільна історична освіта ставала все більш україноцентричною. Її постання призвело до того, що невідомі етнічні групи фактично загубилися в наративах вітчизняної історії. Цей статус-кво суперечив тим теоретичним підходам, що були властиві педагогічній думці Заходу. Усвідомлення цього врешті-решт зумовило появу нових підходів у викладанні предметів суспільно-гуманітарного циклу в Україні.

Зміст шкільної історичної освіти відображає пріоритети, мету і завдання державної політики. Відповідно впродовж 32 років відбуваються процеси, які можна означити як відповідь української держави на нові «виклики». До таких з-поміж інших відносимо події 2014 р., пов'язані з анексією Кримського півострова та російсько-українською війною 2022 р.

До об'єктивних викликів відносимо й міграційні процеси в сучасному світі. Останнім часом їх суб'єктами стали й мільйони тих, хто змушений був залишити свої домівки внаслідок агресії Росії проти України. Ці жінки та діти мають взаємодіяти в новому для себе соціокультурному просторі з представниками іншостей. Тим самим актуалізується роль сучасної української школи, яка не тільки формує повагу школярів до культури інших народів, а й має інтегрувати їх у простір полікультурності в її колишній і сучасній проекціях, сприяти формуванню полікультурної компетентності здобувачів освіти. Важливим тематичним сюжетом, який має сприяти досягненню цієї мети, є історія та культура кримських татар, а в враховуючи ракурс регіоналістики – Кримського півострова.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вивчення доробку вчених і вчителів з означеної в назві статті теми, засвідчує, що така «книжкова полиця» не є особливо заповненою. Серед авторів, які в той чи інший спосіб торкалися предмету даної статті, назвемо імена І. Гирича [1], В. Мисана [10]; [11], С. Терно [23].

Мета статті: проаналізувати (не)присутність Кримського півостровакримських татар у змісті шкільного курсу історії України 9-11 класів.

Виклад основного матеріалу. Здається, поява Іншого в українській шкільній історичній освіті відбувалася по-особливому: вона стала своєрідним «відгомонам» проблеми толерантності, котра послідовно популяризувалася західними грантодавцями. Усвідомлення поліетнічності та поліконфесійності населення України, культурної самотності соціальних груп, їх співіснування/взаємодія тощо стали предтечами розмови про терпимість до іншості, закономірності її існування, яка на макрорівні ідентифікувалася в образі так званих сусідів. Сфокусований «спаринг» «толерантність – недомінуючі групи» (де первинною виявилася терпимість, а відповідь на питання «до кого?» – похідною) означає своєрідність процесу поступової інтеграції освітян в проблему полікультурності. Наведемо кілька прикладів, які підтверджують цю гіпотезу.

У 2010 р. в Києві відбувся міжнародний круглий стіл «Школа толерантності. Історична освіта в полікультурному суспільстві: виклики та перспективи» [2]. На форумі обговорено й суб'єктність Криму у вітчизняній історії. Так, співробітник Інформаційно-дослідницького центру «Інтеграція та розвиток» О. Смірнов наголосив на необхідності пошуку «спільної національної ідея» для українців та кримських татар, щоб останні не відчували себе «чужими». Свої коментарі стосовно надмірного україноцентризму в шкільних підручниках висловив Григорій Касьянов.

У 2012 р. за підтримки міжнародного фонду «Відродження» вийшов «Підручник з історії: проблеми толерантності» [3]. У ньому йдеться про європейський досвід впровадження толерантності у викладанні історії; подані методичні та методологічні поради щодо впровадження останньої у зміст історичної освіти в Україні.

Разом з тим, в українському освітньому просторі від початку 1990-х рр. поволі проростали паростки іншості. Про це свідчить поява проєкту концепції літературної освіти «Єдність

національної гуманітарної освіти в поліетнічних умовах України» (1992 р.). У документі, що має таку промовисту назву, знання громадянами України своєї історії та мови, що формується в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, потрактовано передумовою для поваги інших народів. Неначе політична маніфестація сприймаються такі слова вищезазначеного документу: «мусимо враховувати історичну помилку Росії: як імперія вона розпалася (а як федерація розпадається нині) не в останню чергу й через те, що там віками всі були приречені знати мову і культуру одного народу, а той не знав і не вивчав ні української, ні башкирської, одне слово ніякої іншої мови й культури «своїї» імперії» [6, с. 25]. Міркуючи так, автори проєкту концепції літературної освіти запропонували включення до освітнього цензу громадянина України знання трьох мов (державної, однієї з європейських та однієї з мов народів України). Важливо, що їм йшлося не тільки про розширення комунікативних «каналів» громадянина, а й про знайомство здобувачів освіти з культурою сусідів. Одна з дидактичних ідей для реалізації концепції формулювалася так: «Неможливо знати світову культуру без знання культури, мови, літератури найближчого сусіда, які вивчаються єдиним «блоком»: мова через літературу, література через мову» [6, с. 27].

Будемо відверті: в середовищі істориків такі сміливі пропозиції на початку 1990-х рр. не звучали. Водночас не можна оминати увагою винятків. Так, у 2009 р. з'явилися висновки групи науковців, які вивчали шкільні підручники з історії України. Вони запропонували проєкт, у якому сформулювали мету історичної освіти: прищеплення толерантності й поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, уміння знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей. Серед основних принципів названо полікультурний підхід, який акцентує увагу на органічній єдності історії, культури, мови, традицій і звичаїв, котрі забезпечують наступність і спадкоємність поколінь свого народу, а також на потребі шанобливого ставлення до культур і звичаїв інших народів. У проєкті зазначається про те, яким має

бути сучасний підручник: «Стрижем оповіді в підручнику, поза сумнівом, має виступати український етнос як серцевинний стрижень національної історії» [7, с. 12]. Підручник має: розповідати про історичне минуле України з урахуванням різноманітних подій, явищ, процесів; показати різноманітність культур та етносів, які жили поруч з українцями і не є «чужими», а такими, що творили спільну історію; спонукати пишатися культурною на етнічною багатоманітністю власної країни. Вищеназвані міркування, на наш погляд, створили необхідні передумови для інтеграції дітей не тільки в регіональну історію, а й у простір полікультурності. Так, фіксація уваги на Кримському півострові неодмінно призводить до включення в наратив української історії, скажімо, кримських татар.

У 1990-х рр. серед істориків та тих, хто визначав зміст шкільної історичної освіти стрімко посилював позиції україно/етноцентризм, а минувшина Батьківщини прописувалася у ракурсі політичної історії. Лише з часом з'явилися, скажу так, прибічники історії в її мозаїчних етнічних проекціях. Серед тих, хто в ті роки звернув увагу на полікультурний простір України і запропонував його вивчення учнями – С. Терно. Ключовим для нього є співвідношення національної ідентичності та культурного різноманіття. Він переконаний, що осмислення своєї самості, як і полікультурного світу, учні повинні здійснювати самі. Зміст навчальних програм, на його думку, потрібно побудувати на засадах контроверсійності, що спонукатиме вчителів до організації проблемного навчання. Як приклад – «Запорізька Січ та Кримське ханство: закляті вороги чи цивілізаційний симбіоз?» [23, с. 5].

Тим часом І. Гирич запропонував варіант проблемно-тематичного принципу: модернізація змісту етнічного компоненту [1]. На думку В. Мисана така концепція не є влучною, оскільки учні не зможуть якісно опрацювати та застосовувати матеріал. У свою чергу, він запропонував принцип регіональної історії: вивчати свого сусіда, його культуру, звичаї, традиції [11]. На наш погляд, запропонований ним підхід має як позитивні, так

і негативні аспекти: з одного боку, він дозволяє вводити «сусідів» у суб'єкти регіональної історії, з другого – обмежує картину правдивого полікультурного світу. Наприклад, жителям Волинського регіону потрібно вивчати німців, поляків, чехів, євреїв, водночас представники інших національних меншин (кримських татар, вірмен, греків) опиняються поза увагою.

Іншою моделлю, що могла б розв'язати проблему реалізації принципу полікультурності, яку наводить В. Мисан, є впровадження спецкурсів у середній та старшій школах. У пояснювальній записці до програми в одній із програм «Полікультурна історія України» (2012 р.) він пропонує завдання: «сформувані в сучасних школярів уявлення про особливості історичного розвитку України як результат взаємодії всіх тих народів, що обрали її територію місцем проживання» [10, с. 23]. Тим не менш, у змісті навчального матеріалу лише один урок присвячено кримським татарам. Зокрема, при вивченні теми «Міграційні процеси в історії України» учням запропоновано підготувати відповіді на питання: «Як вплинула депортація кримських татар у 1944 р. на їхню долю та сучасні відносини з народами, що проживають у Криму?» [10, с. 24]. Після уроку здобувачі освіти мають вміти оперувати поняттями «геноцид», «депортація», «історична батьківщина», «ностальгія», «переселенці», «примусове переселення», «реадаптація» [10, с. 24]. Звернемо увагу на те, що В. Мисан використовував поняття «геноцид» вже в 2012 р., тим часом як Верховна Рада України офіційно кваліфікувала цим терміном депортацію кримськотатарського народу у 2015 р.

У змісті навчального матеріалу з теми «Місто як перетин культур і цивілізацій» Сімферополь, чи інші міста Кримського півострова не згадуються. Таку ж тенденцію не присутності кримськотатарської тематики спостерігаємо і в наступних темах [10, с. 25].

Відмова від прочитання історії України в опції її етнічної більшості простежується в проєкті «Концепції безперервної історичної освіти в Україні», що з'явилася в середині 1990-х рр. Автори цього документу віддали

належне культурі, її колосальному потенціалу в процесі формування свідомості індивіда. Дійовими особами, як йшлося в проєкті, є «як українці, так і всі інші народи, які жили або живуть на території України... Від кемерійців до половців, Кримське ханство, етнічні спільноти, що з'явилися в ході урядової колонізації Новоросії та Бессарабії» [5, с. 15].

Серед чинників, які педалювали зосередження уваги на питаннях полікультурності та толерантності – євроінтеграційний курс України. Згадаймо, наприклад, про те, що в 1995 р., Україна вступила до Ради Європи. Цей крок спонукав ратифікацію нею низки документів. З-поміж них – «Конвенції про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (20 січня 2010 р.). 10-ю статтею («Освіта й підвищення інформованості громадськості») цієї Конвенції передбачено сприяння Сторонами розумінню форм культурного самовираження (у т. ч. й шляхом програм у галузі освіти) [4].

На тлі вищесказаного проаналізуємо навчальні програми для 9-11 класів з історії України, фокусуючи увагу на Кримському півострові та тамтешніх татарах. У рік, коли ухвалено вищеназвану Конвенцію оприлюднено навчальну програму з історії України для 10-11 класів. У її пояснювальній записці одноразово згадується про «діалог різних культур» разом з такими змістовими лініями як «взаємини», «повсякденне життя», «психологія суспільства», «духовність», «взаємовплив» та інші [19, с. 2].

Вищеназвана програма сформульована на засадах україноцентризму. Кримська тематика з'являється у змісті навчального матеріалу під час вивчення тем «Україна в роки Другої світової війни» (зокрема, йдеться про примусове виселення з Криму в східні райони СРСР татар, греків, вірмен) та «Україна в умовах політичної та економічної лібералізації», де включено пункт «Входження Кримської області до складу УРСР» [19, с. 9]. Промовисто, що серед державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів знання про історію кримських татар не передбачені.

Дещо іншою є програма для профільного рівня (суспільно-гуманітарного або істо-

ричного напрямку). Під час вивчення теми «Українська революція» разом з Донецько-Криворізькою та Одеською республіками згадується й Кримська. Із вивченням бойових дій на території України окреслено червоний терор у Криму. Окремою підтемою Кримська республіка подається при вивченні Нової економічної політики. Зокрема, після засвоєння матеріалу здобувач освіти має вміти аналізувати національну політику УСРР на прикладі утворення і діяльності Кримської АСРР. Проблема депортації кримських татар 1944 р. залишається у вивченні історії Другої світової війни. Учень/ця має вміти аналізувати та описувати національну політику Кремля щодо народів Криму [21, с. 33]. Таким чином, у програмах 2010 р. простежується дискурс регіоналістики (Кримський півострів) тим часом як елементи історії кримських татар є мінімальні.

Зміни у навчальних програмах відбуваються після затвердженого Кабінетом Міністрів України Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти 2011 р. Так, у 2012 р. вийшла оновлена програма з історії для 5-9 класів. У її пояснювальній записці в контексті змісту описано питання, яким приділено особливу увагу: «історії ідей та духовних зрушень, соціального та повсякденного життя, взаємовідносинам, взаємовпливу та діалогу культур різних народів» [15, с. 7]. Вперше структурною складовою програми стають спеціальні уроки – практичні заняття. Вони мають сприяти набуттю здобувачами освіти різних навичок та умінь, розумінню важливих категорій та процесів, серед яких поняття культурної різноманітності [15, с. 7].

Проаналізуємо, чи остання відображена у змісті навчальних програм. Для прикладу, візьмемо програму з історії України для 9 класу. Звернемо увагу, що при повторенні вивченого матеріалу та вступі до курсу, згідно з державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки, учень має вміти показувати на карті «території розселення українців». Про інші етнічні групи не згадується. Проте вже у наступній темі «Українські землі у складі Російської та Австрійської імперій наприкінці XVIII – першій половині XIX ст.»

з'являється полікультурний компонент змісту навчального матеріалу. Головним чином, він зводиться до практичного заняття: «Полікультурний характер українського суспільства», у результаті якого здобувачі освіти мають вміння «описувати становище населення і повсякденне життя українців та іншоетнічних груп», «характеризувати полікультурність українського суспільства» [16, с. 18].

При вивченні наступних розділів курсу присутність Іншого в націотворчому, політичному чи культурному контекстах не простежується. Можемо констатувати, що у програмі є певні вклинення полікультурності, але, все ж, під фокусом вивчення історії етнічних українців, а відображення інших етнічних спільнот є недостатнім. Історія кримськотатарського народу взагалі відсутня. Сучасні напрацювання вчених свідчать, що вони не досягли консенсусу в питанні включення історії національних спільнот у загальноукраїнський історичний контекст.

Державна політика в царині освіти зазнала зміни, коли виникла загроза територіальній цілісності України в умовах неоголошеної Російською Федерацією «гібридної війни». Вона актуалізувала завдання відновлення та збереження історичної пам'яті, формування національної ідентичності здобувачів освіти. Відповідно до нових викликів змінюється навчальна освітня програма з історії України, у якій займають більш знакове місце теми, які ще вчора були на манівцях.

Вже у 2015 р. вийшла оновлена навчальна програма для 5-9 класів. У її пояснювальній записці з-поміж іншого з'являється суттєве, на наш погляд, доповнення мети історичної освіти: «толерантність до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур». А одним із принципів, на яких ґрунтується відбір програмного матеріалу, є полікультурний, який «акцентує увагу на органічній єдності культури, мови, традицій і звичаїв, які забезпечують наступність і спадковість поколінь власного народу, а також на потребі шанобливого ставлення до культур і звичаїв інших народів» [13, с. 2].

Вивчення програми для 9 класу свідчить про концентрацію уваги у кожній темі на етнічних українцях. Етнічний склад насе-

лення у програмі відсутній. Не згадуються й події Кримської війни, депортації татар після її завершення, кримськотатарське національне відродження тощо. При вивченні культурного життя не передбачене ознайомлення з культурними надбаннями інших народів, що проживали «поруч».

Полікультурний компонент у програмі 2015 р., на наш погляд, ледь помітний. В основному він зводиться до теми «національна ідея», в якій пропонується розглянути «участь представників різних етносів в українському визвольному русі» [13, с. 23]. Дещо іншим є стан справ у програмах 2016 р. Так, у 9 класі з'являються нові пункти змістового наповнення шкільного історичного курсу: «Кримська (Східна) війна 1853–1856 на українських землях», «національне відродження кримських татар. І. Гаспринський». При цьому, у вимогах до засвоєння та застосування учнями матеріалу про названі теми не йдеться [14].

У новій програмі з історії для 10-11 класів 2016 р. акцентується увага на дотриманні оптимальних пропорцій між загальнонаціональною історією, регіоналістикою й історичним краєзнавством, зокрема, наголошено на подіях, які відбувалися на західноукраїнських землях, Сході України і в Криму. Принцип полікультурності є серед основних, на яких ґрунтується зміст навчального матеріалу [18].

Попри те, що декларується необхідність збереження та збагачення українських культурних традицій, шанобливе ставлення до національних святинь, української мови, історії, формування культури міжетнічних і міжособистісних взаємин змістове наповнення шкільної історичної освіти базується на україноцентризмі. Це, відповідно до програми, має сприяти вихованню в особистості рис патріота України, людини з гуманістичними та демократичними цінностями.

У змісті навчального матеріалу кримська проблематика розглядається у темах: «Початок Української революції», «Боротьба за українську державність», «Встановлення та утвердження радянського тоталітарного режиму», «Україна в роки Другої світової війни», «Україна в умовах політичної та економічної лібералізації суспільства» та ін. На відмінну

від попередньої, у програмі 2016 р. новими для опрацювання є «події 1917 у Криму», «Курултай та Кримська Народна Республіка», «похід П. Болбочана у Крим», «Кримські крайові уряди», «Кримськотатарський національний рух. М. Джемільєв», «Створення автономної республіки Крим», «Повернення кримських татар на історичну батьківщину», «Статус Криму», «Анексія та тимчасова окупація Криму Російською Федерацією» [18].

Відтак, політична історія Криму у навчальних програмах 2016 р. представлена ширше, ніж у попередніх. Вона бачиться складовою регіональної історії, що є цілком виправданим і закономірним. Водночас як перша, так і друга програми не передбачають знайомства здобувачів освіти з культурною колористикою регіону, що, на нашу думку, не є оптимальним, оскільки зменшує шанси формувати в старшокласників знання про культуру т. зв. сусідів, а отже й полікультурну компетентність.

Наступні зміни у програмах були продиктовані державною політикою у сфері реформування загальної середньої освіти під назвою «Нова українська школа» (2016 р.) та результатами громадського обговорення на сайті EdEra [8, с. 2].

У пояснювальній записці сформовано оновлене пояснення мети історичної освіти і компетентнісний потенціал предмета. Зокрема, йдеться про образ випускника основної школи, який має бути носієм української культури та поважати культуру інших народів [17, с. 2]. Програми передбачають реалізацію й міжпредметних змістових ліній. Зокрема, однією з таких є «культурна самосвідомість», яка сприятиме становленню учня як особистості, «яка розуміє роль культури у формуванні мислення, усвідомлює зміни різних культур упродовж історії, має уявлення про різноманіття культур та їх особливості, цінує свою культуру і культурну багатоманітність світу» [8, с. 3].

Оскільки міжпредметні та предметні змістові лінії співголосні з ключовими компетентностями, можемо стверджувати, що у 2017 р. з'являються ознаки формування полікультурної компетентності, яка є частиною ключової компетентності «обізнаність та самовира-

ження у сфері культури». Остання декларує уміння здобувачів освіти «...розвивати власну культурну ідентичність у багатокультурному світі», «зіставляти досягнення української культури з іншими культурами», «повагу до культур інших народів», «відповідальну поведінку та піклування про пам'ятки української і світової культури», «відкритість до міжкультурного діалогу» [17, с. 4].

Далі з'ясуємо, як/чи (відповідно до мети та компетентнісного підходу) відображені маргінальні групи (кримські татари) у змісті навчальних програм для 9-11 класів. Так, у змісті навчально-пізнавальної діяльності для учнів 9 класів у повторенні вивченого матеріалу з'являються нові пункти: «Іншоетнічні групи на території України: поляки, росіяни, кримські татари, євреї, німці та інші», «смуга осілості» для євреїв» [22]. Вже відомими є теми: «Східна (Кримська) війна 1853–1856 рр.», «Національне відродження кримських татар. Ізмаїл Гаспринський» [22, с. 20]. Аналогічно до змісту, вони відображені у результатах навчально-пізнавальної діяльності учнів, що є новим в порівнянні з попередніми програмами.

Цікавими, на наш погляд, є зміни у темах культури. Зокрема, пункт «доля української жінки» (2015 р.) трансформується у «становище жінки» (без приставки «української»). Запропонована програмою 2012 р. практична робота «Полікультурний характер українського суспільства» переходить у тему «Українські землі у складі Австро-Угорщини в др. пол. ХІХ ст.» і звучить як «культурне життя євреїв/поляків/німців на території України в ХІХ ст.». У програмах 2017 р. в темах «Повсякденне життя та культура» зникає надмірна фіксація на українському, а відтак формуються нові зміст та результати навчально-пізнавальної діяльності. Наприклад, здобувачі освіти мають розуміти «причинно-наслідковий зв'язок між модернізаційними процесами та змінами в житті і побуті людини», «розпізнавати й описувати пам'ятки архітектури та образотворчого мистецтва, виконані під впливом художніх принципів класицизму і романтизму» тощо. Тобто, від вчителя буде залежати як подавати матеріал: у призмі укра-

їноцентризму, чи вводити полікультурний компонент [17; 22].

Для 10-11 класів у програмі 2018 р. залишаються пункти «Події 1917 р. в Криму», «Курултай та Кримська Народна Республіка», «Депортація кримських татар та інших народів Криму». З'являються нові теми для практичних занять. Наприклад: «Українська революція: загальноукраїнський і регіональний вимір», (що, на нашу думку, дасть більше можливостей для ознайомлення здобувачів освіти з історією етнічних груп, в тому числі кримських татар); «Входження Кримської області до складу УРСР: міфи та реальність». У тематичних блоках «Відновлення незалежності України» та «Становлення України як незалежної держави» появилися нові в порівнянні з попередніми програмами пункти щодо Криму. Наприклад, «Меджліс кримськотатарського народу», «Питання адміністративно-політичного статусу Криму» [12].

Зазначимо, що зі зміною зовнішньо/внутрішньо політичних реалій змінюється вектор змісту навчальних програм з історії. Кримська тематика все частіше простежується у шкільному історичному курсі. Промовистими є методичні рекомендації щодо викладання освітньої галузі «суспільствознавство» в 2021/2022 рр. Зазначено, що «з метою збереження у ментальній свідомості українських учнів історії тимчасово окупованих територій та на виконання Стратегії деокупації та реінтеграції тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим та міста Севастополя акцентувати під час вивчення тем, присвячених економічному, культурному та релігійному розвитку українських земель, питання історичної та культурної єдності українських територій» [9, с. 5]. Рекомендації стосуються й проведення виховних заходів. Серед таких 26 лютого – День спротиву оку-

пації Автономної Республіки Крим та міста Севастополя, 18 травня – депортація кримських татар та інших народів Криму.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, особливістю появи іншого в шкільному курсі історії є те, що спонукою до цього був пропагований Заходом в Україні принцип толерантності. Він актуалізував питання об'єкту на який спрямовувався, а відтак науковців та освітян поступово увага почала зосереджуватися на невідоміючих етнічних групах. Це означило дилему: етноцентризм у граднаративі чи фіксація всього розмаїття тих, хто на різних історичних етапах проживав і/чи проживає в Україні.

Кримські татари, як і інші етнічні групи, тривалий час залишалися на узбіччі уваги тих, хто укладав навчальні програми для здобувачів освіти. Ця ситуація змінилася внаслідок внутрішньо- та зовнішньополітичних чинників. Серед останніх – з одного боку, євроінтеграційні прагнення України, з другого, анексія Криму Російською Федерацією; а з-поміж внутрішніх – визнання Верховною Радою України депортацію кримських татар їх геноцидом, зосередження уваги на проблемі територіальної цілісності. А відтак Крим став помітним сюжетом політичної історії України, в той час як соціокультурна самотність кримських татар прочитується у навчальних програмах лише невиразною штрихпунктирною лінією.

Перспективи подальших досліджень будуть зумовлюватися як зовнішньополітичними чинниками, так і ціннісними вподобаннями тих, хто укладатиме нові програми з історії. Моніторинг змін у документах, що виходитимуть з-під «пера» МОН України та відображатимуться в підручниках будуть віддзеркалювати ступінь послугування ними європейськими політичними цінностями та перспектив їх засвоєння школярами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гирич І. Варіант проблемно-тематичного принципу побудови програми з історії України для 10 класу. *Історія в школах України*. 2010. № 3. С. 26–31.
2. Історична освіта в полікультурному суспільстві: виклики та перспективи для України : Матеріали міжнародного круглого столу (Київ, 14 липня 2010 р.). К. : Інститут історії України НАН України, 2011. 149 с.
3. Касьянов Г., Полянський П., Гирич І. Підручник з історії: проблеми толерантності. Чернівці : «Букрек», 2012. 128 с.

4. Конвенції про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#Text (дата звернення: 12.05.2022).
5. Концепція безперервної історичної освіти в Україні. Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1995. № 8. С. 11–21.
6. Концепція літературної освіти. Єдність національної гуманітарної освіти в поліетнічних умовах України. Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 23. С. 24–28.
7. Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти) : Матеріали IV та V Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України «Концепція історичної освіти» / Упорядкування – Наталя Яковенко, Людмила Ведмідь. К. : ВД «Стилос», 2009. 126 с.
8. Методичні рекомендації про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році. *Історія в рідній школі*. 2017. № 9. С. 2–6.
9. Методичні рекомендації щодо викладання освітньої галузі «суспільствознавство» у закладах загальної середньої освіти в 2021/2022 навчальному році. *Історія*. Правознавство. Громадянська освіта. *Історія в рідній школі*. 2021. № 4. С. 2–15.
10. Мисан В. Полікультурна історія України. Програма спецкурсу. *Історія в школах України*. 2012. № 5. С. 27–31.
11. Мисан В. Полікультурність у змісті шкільної історії: вимога часу чи забаганка науковців? *Історія в школах України*. 2012. № 5. С. 23–26.
12. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з історії України, Всесвітньої історії. 11 клас. *Історія в рідній школі*. 2018. № 3. С. 2–12.
13. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. *Історія України*. Всесвітня історія, 5–9 класи. *Історія в рідній школі*. 2015. № 9. С. 2–28.
14. Навчальна програма з історії України. 9 клас. *Історія в рідній школі*. 2016. № 11. С. 2–5.
15. Навчальна програма з історії для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7–8. С. 7–11.
16. Навчальна програма з історії для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. 9 клас. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 9. С. 18–20.
17. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи. *Історія України 5–7 клас*, Всесвітня історія 5–6 клас. *Історія в рідній школі*. 2017. № 7–8. С. 4–22.
18. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів *Історія України*, 10–11 класи. Рівень стандарту / Академічний рівень. *Історія в рідній школі*. 2016. № 7–8. С. 2–9.
19. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів *Історія України*, 10–11 класи. Академічний рівень. *Історія в рідній школі*. 2010. № 11–12. С. 13–28.
20. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів *Історія України*, 10–11 класи. Профільний рівень. *Історія в рідній школі*. 2010. № 11–12. С. 29–54.
21. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів *Історія України*, 10–11 класи. Рівень стандарту. *Історія в рідній школі*. 2010. № 11–12. С. 2–12.
22. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи. *Історія України*, 8–9 клас, Всесвітня історія, 8–9 клас. *Історія в рідній школі*. 2017. № 9. С. 7–27.
23. Терно С. Як знайти виважений спосіб викладання національної ідентичності та культурної різноманітності в шкільному курсі історії. *Історія в школах України*. 2009. № 1–2. С. 4–8.

“LOST”: CRIMEA AND CRIMEAN TATARS IN THE CONTENT OF SCHOOL HISTORY EDUCATION

POPOVA KATERYNA

History teacher of Rivne school № 19,
postgraduate student of the Department of Theory and Methods of Teaching
Rivne State University of the Humanities

Research problem. *The article deals with the representation of the Crimean peninsula and the Crimean Tatars in the content of school history education. This research task has been fulfilled by analyzing the curricula of the History of Ukraine in grades 9–11. The research states that the precondition for the appearance of the image of the Other in the school history course was the popularization of the idea of tolerance by Western grant donors in Ukraine.*

The author's position is based on the assertion that the content of school history education is influenced by foreign and domestic political factors: European integration processes, the annexation of Crimea by the Russian Federation, the introduction of the “New Ukrainian School” system and more.

Studying these and other factors, the author notes changes in the content of history curricula. The research has revealed that these changes are marked by the representation of the history of Crimea in political discourse, while social and cultural processes are only partly reflected. This makes it difficult for students to get acquainted with the representatives of otherness, to be aware of the functioning of intercultural communication and the interaction of cultures. Thus, according to the research, such a situation does not create optimal preconditions for the formation of multicultural competence of students.

Purpose of the research: to analyze the (non-)presence of the Crimean Peninsula and Crimean Tatars in the content of the school course of the History of Ukraine in 9-11 grades.

Research methods: retrospective, analysis and synthesis, generalization, induction.

Main research results. The research has proven the influence of foreign and domestic political factors on changing the content of school history education. This is confirmed by the evolution of the representation of the history of the Crimean peninsula and Crimean Tatars.

Scientific novelty of research results. The subject of the article has not yet been studied in domestic pedagogy. The perspective proposed by the author is that the regional history and the image of the Other appearing in it is the optimal pedagogical strategy, which creates preconditions for the representation of non-dominant groups in school history course. Their subjectivity in factual material is a platform for the formation of tolerance and multicultural competence of students.

Conclusion and author's specific proposals. The content of the school history course is changing not so much as a result of the refusal of the authors of school history programs from Ukrainian ethnocentrism, but as a result of foreign and domestic political factors. Nevertheless, the author evaluates these changes positively, interprets them as those that revive the real multicultural space of Ukraine and contribute to the formation of tolerance and multicultural competence of students. The author proposes to carry out further monitoring of educational programs, considering them as normative documents that demonstrate the perspective of "Ukrainian ethnocentrism – multicultural history" changes.

Keywords: Crimean Peninsula, Crimean Tatars, curricula, educational content, multicultural competence, Other.

REFERENCES

1. Hyrych I. (2010). Variant problemno-tematychnoho pryntsypu pobudovy prohramy z istorii Ukrainy dlia 10 klasu. *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, no. 3, pp. 26–31 [in Ukrainian].
2. Istorychna osvita v polikulturnomu suspilstvi: vyklyky ta perspektyvy dlia Ukrainy: Materialy mizhnarodnogo kruhloho stolu (Kyiv, 14 lypnia 2010 r.). K.: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2011. 149 p. [in Ukrainian].
3. Kasianov H. Polianskyi P. Hyrych I. (2012). Pidruchnyk z istorii: problemy tolerantnosti. Chernivtsi: "Bukrek", 128 p. [in Ukrainian].
4. Konventsii pro okhoronu ta zaokhochennia rozmaittia form kulturnoho samovyrazhennia. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#Text (accessed 12 May 2022) [in Ukrainian].
5. Kontsepsiia bezperervnoi istorychnoi osvity v Ukraini. Proekt (1995). *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy*, no. 8, pp. 11–21 [in Ukrainian].
6. Kontsepsiia literaturnoi osvity. Yednist natsionalnoi humanitarnoi osvity v polietnichnykh umovakh Ukrainy. Proekt (1992). *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy*, no. 23, pp. 24–28. [in Ukrainian].
7. Kontsepsiia ta prohramy vykladannia istorii Ukrainy v shkoli (proekty): Materialy IV ta V Robochoi narady z monitorynhu shkilnykh pidruchnykiv istorii Ukrainy "Kontsepsiia istorychnoi osvity". Uporiadkuvannia ta redaktsiia Natalia Yakovenko, Liudmyla Vedmid. K.: VD "Stylos", 2009. 126 p. [in Ukrainian].
8. Metodychni rekomendatsii pro vykladannia navchalnykh predmetiv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh u 2017/2018 navchalnomu rotsi (2017). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. *Istoriia v ridnii shkoli*, no. 9, pp. 2–6 [in Ukrainian].
9. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia osvitnoi haluzi "suspilstvoznavstvo" u zakladakh zahalnoi serednoi osvity v 2021/2022 navchalnomu rotsi. *Istoriia. Pravoosvitstvo. Hromadianska osvita* (2021). *Istoriia v ridnii shkoli*, no. 4, pp. 2–15 [in Ukrainian].
10. Mysan V. Polikulturna istoriia Ukrainy (2012). Prohrama spetskursu. *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, no. 5, pp. 27–31 [in Ukrainian].
11. Mysan V. Polikulturnist u zmisti shkilnoi istorii: vymoha chasu chy zabahanka naukovtsiv? (2012). *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, no. 5, pp. 23–26 [in Ukrainian].
12. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z istorii Ukrainy, Vsesvitnoi istorii. 11 klas (2018). *Istoriia v ridnii shkoli*, no. 3, pp. 2–12 [in Ukrainian].

13. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Istoriiia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia, 5–9 klasy (2015). *Istoriiia v ridnii shkoli*, no. 9, pp. 2–28 [in Ukrainian].
14. Navchalna prohrama z istorii Ukrainy. 9 klas (2016). *Istoriiia v ridnii shkoli*, no. 11, pp. 2–5 [in Ukrainian].
15. Navchalna prohrama z istorii dlia 5–9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (2012). *Istoriiia v suchasni shkoli*, no. 7–8, pp. 7–11 [in Ukrainian].
16. Navchalna prohrama z istorii dlia 5–9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 9 klas (2012). *Istoriiia v suchasni shkoli*, no. 9, pp. 18–20 [in Ukrainian].
17. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 5–9 klasy. Istoriiia Ukrainy 5–7 klas, Vsesvitnia istoriia 5–6 klas (2017). *Istoriiia v ridnii shkoli*, no. 7–8, pp. 4–22 [in Ukrainian].
18. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Istoriiia Ukrainy, 10–11 klasy. Riven standartu (2016) / Akademichni riven. *Istoriiia v ridnii shkoli*, no. 7–8, pp. 2–9 [in Ukrainian].
19. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Istoriiia Ukrainy, 10–11 klasy. Akademichni riven (2010). Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu. *Istoriiia v ridnii shkoli*, no. 11–12, pp. 13–28 [in Ukrainian].
20. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Istoriiia Ukrainy, 10–11 klasy (2010). Profilnyi riven Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu. *Istoriiia v ridnii shkoli*, no. 11–12, pp. 29–54 [in Ukrainian].
21. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Istoriiia Ukrainy, 10–11 klasy (2010). Riven standartu. Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu. *Istoriiia v ridnii shkoli*, no. 11–12, pp. 2–12 [in Ukrainian].
22. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 5–9 klasy. Istoriiia Ukrainy, 8–9 klas, Vsesvitnia istoriia, 8–9 klas (2017). *Istoriiia v ridnii shkoli*, no. 9, pp. 7–27 [in Ukrainian].
23. Terno S. Yak znaity vyvazhenyi sposib vykladannia natsionalnoi identychnosti ta kulturnoi riznomanitnosti v shkilnomu kursi istorii (2009). *Istoriiia v shkolakh Ukrainy*, no. 1–2, pp. 4–8 [in Ukrainian].

УДК 378.147.091:37.05.31:005.25

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.15>

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

РАТИНСЬКА ІННА ВАСИЛІВНА

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
i.ratynska@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6103-5301

Статтю присвячено проблемі виховання моральної відповідальності здобувачів у позааудиторній діяльності. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури, узагальнення отриманих емпіричних даних, використання педагогічної діагностики було виявлено основні тенденції та закономірності виховання моральної відповідальності у здобувачів, визначено критерії (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-практичний) з відповідними показниками, що дозволили схарактеризувати рівні вихованості моральної відповідальності (високий, середній, достатній, низький). У роботі розкриваються форми (індивідуальні, мікрогрупові, групові, масові) і методи виховання моральної відповідальності (активних, вербальних, дискусійних, творчих, рефлексивних, діагностувальних, проєктивних, імітаційних).

Практичне значення полягає в тому, що її матеріали можуть використовуватися у дослідженнях моральної сфери здобувачів закладів вищої освіти, в організації позааудиторної діяльності зі студентами, підготовці викладачів, педагогічній практиці студентів.

Ключові слова: здобувачі, позааудиторна діяльність, виховання моральної відповідальності, форми і методи виховання.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни у політичному і соціальному житті вимагають нової генерації молоді, цілеспрямованої, морально відповідальної, зорієнтованої на гуманістичні цінності та ідеали. Однак, вона часто буває пасивною, схильною до конформізму, байдужості, заперечення моральних цінностей як для окремої людини, так і для суспільства загалом. Це обумовлює потребу у моральному вихованні сучасної студентської молоді такої важливої характеристики як моральна відповідальність.

Концептуальні засади виховання моральної відповідальності у студентів знайшли своє підтвердження у міжнародних документах: Європейському пакті в інтересах молоді (2005), Всесвітній програмі «Молодь в дії» (2007), Резолюціях Генеральної Асамблеї ООН проти корупції (2009, 2011), а також національних: Конституції України, Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України» на 2016–2020 роки (2016), Національній стратегії розвитку освіти

в Україні на 2012–2021 роки (2013), Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання моральної відповідальності молоді висвітлювалася філософами Античності, Середньовіччя, Відродження, Просвітництва, представниками німецької класичної філософії, екзистенціалізму, персоналізму, людиноцентризму.

У психологічному контексті проблема виховання моральної відповідальності молоді висвітлювалася через призму духовного зростання; інфернального та екстернального локус-контролю; поведінкових схемах відповідальності/безвідповідальності [1]; особистих і суспільних очікувань [4]; у системі ставлень [5]; у професійній діяльності особистості; у контексті морального становлення [2].

У педагогічному дискурсі різні аспекти проблеми виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній роботі обґрунтовані В. Сухомлинським, а також К. Журбою, В. Киричок, С. Коновець, Г. Назаренко, О. Роговець, І. Сопівник, І. Шкільною, К. Черною [7; 8; 9].

Таким чином, актуальність виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності визначається потребою сучасного суспільства у майбутніх фахівцях, здатних брати на себе відповідальність і діяти відповідно до закону і умов діяльності.

Мета – висвітлення специфіки виховання моральної відповідальності здобувачів вищої освіти у позааудиторній діяльності. Відповідно до мети визначалися критерії та показники, рівні вихованості моральної відповідальності студентів та розкривалася специфіка позааудиторної діяльності закладів вищої освіти з виховання моральної відповідальності студентів.

Для вирішення дослідницьких завдань використовувалися методи аналізу наукової літератури, узагальнення теоретичних та емпіричних даних, діагностувальні методи (пілотажна бесіда, «мозковий штурм», пряме і опосередковане педагогічне спостереження), статистичні методи обчислювання. Із метою виявлення рівнів вихованості моральної відповідальності студентів у позааудиторній роботі було проведено констатувальний етап експерименту.

Вибір критеріїв і показників вихованості моральної відповідальності був обумовлений визначенням ключового поняття, а також структурними компонентами. Критерії за своєю сутністю були ідентичними внутрішньому змісту визначених структурних компонентів та охоплювали знання, рефлексію, уявлення, судження, мотиви, почуття, переживання, уміння, навички і поведінку студентів закладів вищої освіти. Відповідно до критеріїв були визначені і показники вихованості моральної відповідальності у студентів. Зокрема, показниками когнітивного критерію є знання і уявлення студентів про моральну відповідальність і такі моральні цінності, як свобода, гідність, совість, обов'язок; усві-

домлення власної значущості та відповідальності за прийняті рішення; здатність розуміти можливі наслідки власних дій та передбачати результати власної діяльності.

Показниками *емоційно-ціннісного* критерію є бажання бути морально відповідальним; переживання власної значущості; позитивна та об'єктивна самооцінка власних сил і можливостей; прагнення покласти на себе обов'язки та виконати їх.

Показники *діяльнісно-практичного* критерію полягають у дотриманні моральних переконань у поведінці; здатності покладати на себе обов'язки та виконувати їх, додержувати даного слова; володінні методами і навичками самооцінки, саморегуляції моральної поведінки; використанні моральних засобів для досягнення мети, готовності приймати рішення і передбачати наслідки своєї діяльності.

Отже, визначені нами діагностувальні методи, а також критерії і показники сприяють об'єктивній діагностиці досліджуваного явища.

Для з'ясування розуміння здобувачами поняття «моральна відповідальність» проводилися пілотажна бесіда та «мозковий штурм», що дало змогу виявити декілька груп студентів, які по-різному визначають ключове поняття. До першої групи увійшли здобувачі, які визначали поняття «моральна відповідальність» як ставлення до обов'язку, розкриваючи його через добросовісність, дисциплінованість, організованість, здатність зосереджуватися на поставлених задачах, уміння передбачати наслідки своїх дій, розсудливість, обачність. Здобувачі другої групи розкрили зазначене поняття з точки зору його соціальної значущості, апелюючи до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адресата, на якого розповсюджується моральна відповідальність, здатність здійснювати моральний вибір у різних соціальних групах і нестандартних ситуаціях, активність суб'єкта, комунікативність, емпатія тощо. Здобувачі третьої групи у своєму визначенні ключового поняття виходили з гуманістично-етичної природи моральної відповідальності та зважали, у першу чергу, на такі її характеристики, як моральні наміри, гуманне ставлення до оточуючих, людинолюбство, щирість, безкорисливість, бажання змі-

нити ситуацію на краще, ціннісне ставлення до людини. Здобувачі четвертої групи переважно зосередилися на діяльнісному аспекті моральної відповідальності, зокрема можливостях для особистості проявити власну творчість, креативність, винахідливість, самовладання, гнучкість, самоконтроль тощо. Здобувачі п'ятої групи переконані, що моральна відповідальність нав'язується дорослими задля того, щоб насадити свої правила, за якими має жити молодь, формуючи суто виконавські, а не лідерські якості, що викликає спротив, є певною умовністю, не обов'язковою у житті, що потребує уваги педагогів та відповідних корекційних впливів.

Усього було опитано 469 студентів, що складає 100 %. Використання педагогічного прямого й опосередкованого спостереження у позааудиторній роботі та методу експертних оцінок, що ґрунтувався на висновках фахівців, дозволило виокремити почуття та моральні переживання здобувачів, які значною мірою впливають на їхню моральну відповідальність. Психологи і педагоги вважають, що на рівні моральної відповідальності позначаються передусім почуття гідності, поваги до себе та до інших, причетності до життя колективу чи друзів, прагнення допомогти, переживання за спільну справу, за можливі результати, бажання долучитися до якоїсь справи, здійснити вчинок моральної відповідальності, якщо він адресований конкретній людині.

Серед мотивів моральної відповідальності, на думку експертів, провідними у здобувачів закладів вищої освіти є мотиви:

- *гуманістичні*, які визначають ціннісне ставлення до себе та інших людей, визнання їх прав, свобод, поваги до гідності;
- *просоціальні* – мотиви включеності у життя родини, колективу, громади позначаються на моральній відповідальності особистості як умові співжиття і взаємодії з іншими людьми;
- *професійні*, які визначають поведінку особистості у майбутній професії та характеризують особистість із точки зору її ділових якостей, роботи з дітьми;
- *самоствердження*, що також відіграють значну роль у поведінці здобувачів, які,

виявляючи моральну відповідальність, намагаються утвердитися у ролі лідерів, здобути визнання однолітків та педагогів;

- *конформістські*, що характеризують поведінку тих здобувачів, які воліють не виділятися на загальному тлі і бути як усі, не мають власної думки і не бажають її відстоювати, легко наслідують загальноприйнятні патерни і стереотипи поведінки;
- *егоцентричні*, при яких моральна відповідальність обумовлена прагненням отримати якусь вигоду, похвалу, переваги перед іншими, опинитися у центрі уваги тощо.

Спостереження показало, що, проявляючи моральну відповідальність, здобувачі найбільше переймаються тим, чи зможуть вони впоратися з відповідальною справою, чи не перевищують вони свої можливості і здібності, якою буде оцінка їхніх однолітків, педагогів, хто мав досвід такої діяльності і як він вправявся, яких помилок припускалися попередники та як їх уникнути, де межа їхньої відповідальності, якими можуть бути негативні наслідки, якщо вони не впораються із завданням, чи можна комусь переадресувати свої повноваження чи місію, чи зможуть оточуючі оцінити їхні дії належним чином, як поєднати виконавські і лідерські якості, чи нести ще хтось відповідальність, окрім них самих.

Відповідно до критеріїв та показників визначено рівні вихованості моральної відповідальності здобувачів.

Високий рівень. Здобувачам із високим рівнем вихованості властиві розгорнуті нормативні знання про моральну відповідальність і її роль у житті людини. Вони усвідомлюють себе суб'єктами свого життя і усвідомлюють необхідність таких цінностей, як свобода, гідність, совість. Студенти цієї групи адекватно оцінюють себе та свої можливості, здатні узгоджувати свою поведінку з вимогами суспільства. Знання про моральну відповідальність адекватні мотивам і поведінці, що проявляється у моральному виборі. Добре розуміють можливі наслідки своїх дій. Дотримують даного слова, самостійно покладають на себе обов'язки та виконують їх.

Середній рівень. Для здобувачів із цим рівнем вихованості моральної відповідальності

притаманними є суспільно прийняті моральні знання про моральну відповідальність та базові моральні цінності. Здобувачі цієї групи здатні розпізнавати добро і зло, здійснювати моральну оцінку, регулювати і контролювати власну поведінку, а також мають бажання бути морально відповідальними у житті і професійній діяльності, але потребують схвалення та заохочення до моральної відповідальної поведінки. У проявах моральної відповідальності, ставленні до обов'язків, дотриманні слова можуть ставити більш високі вимоги до інших, ніж до себе, намагаються контролювати виконання обов'язків товаришами, орієнтуються на командні дії.

Достатній рівень вихованості моральної відповідальності у здобувачів характеризує неповні чи односторонні знання про моральну відповідальність та базові моральні цінності. Необхідність моральної відповідальності є не до кінця усвідомленою, викликає сумніви, а тому потребує постійного зовнішнього підкріплення. Неповні моральні знання та уявлення, проблеми із адекватною самооцінкою негативно позначаються на ставленні до себе та до інших, виявляються у нездатності до кінця спрогнозувати наслідки своїх дій. Серед мотивів превалюють егоцентричні та конформістські. Здобувачі цієї групи схильні перекладати на інших моральну відповідальність та звинувачувати їх у випадку невдачі, однак самі можуть нехтувати своїми обов'язками, не доводити розпочату справу до кінця.

Низькому рівню вихованості моральної відповідальності здобувачів властиві недостатні або невірні моральні знання або судження про моральну відповідальність та моральні цінності. Недостатній чи деформований розвиток емоційної і вольової сфери та мотивів є причиною аморальної поведінки, нерозуміння наслідків власних дій. Часто здобувачі нехтують моральними правилами та суспільними вимогами проявляючи безвідповідальність відносно себе та інших, не дотримують слова, уникають виконання будь-яких обов'язків. Утім, їхня готовність виявити моральну відповідальність пояснюється зовнішнім тиском чи егоцентричними мотивами, можливим зиском чи отриманням бажаного статусу у групі.

Розроблена нами система виховної роботи базувалася на інтеграції виховних зусиль усіх суб'єктів виховного процесу, використанні виховного потенціалу позааудиторної роботи, створенні умов для самовиявлення і самореалізації здобувачів.

Отже, розроблена нами система виховної роботи включала позааудиторну виховну діяльність, зокрема, спецкурс «Вітчизняний і зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості», тренінг «Я морально-відповідальна особистість», форум-театр, полемічний клуб «Nowadays», гурток «Бібліоманія», а також стимулювання до самовиховання, утвердження в собі моральних якостей.

Зміст виховання моральної відповідальності у здобувачів закладів вищої освіти включав розширення морально-етичних знань про моральну відповідальність, права, обов'язок; усвідомлення особистісної і суспільної цінності свободи, гідності, совісті; розвиток позитивної мотивації до моральної відповідальності; формування об'єктивної самооцінки, здатності до рефлексії; розвиток емоційної сфери здобувачів та переживання ставлення до власних вчинків; вироблення у здобувачів умінь і навичок прийняття морального рішення та здійснення морального вибору; корекція відхилень у компетентностях здобувачів щодо моральної відповідальності.

Відповідно до змісту виховання моральної відповідальності у здобувачів закладів вищої освіти, використовувалися масові, групові, мікрогрупові та індивідуальні форми роботи у залежності від поставлених виховних завдань та ситуації.

У процесі експериментальної роботи свою ефективність підтвердив розроблений нами спецкурс «Вітчизняний і зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості».

Основними завданнями вивчення спецкурсу було:

- формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва морально-етичні уявлення про моральну відповідальність;
- ознайомити майбутніх учителів музичного мистецтва з вітчизняним і зарубіж-

ним досвідом виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості;

– виявити основні структурні компоненти, базові цінності на основі яких здійснюється виховання моральної відповідальності зростаючої особистості;

– охарактеризувати сучасні діагностувальні методики з виявлення рівнів моральної відповідальності зростаючої особистості;

– формувати педагогічну компетентність майбутніх вчителів через опанування сучасних методик з виховання моральної відповідальності у студентів.

До організаційних засад проведення спецкурсу можна віднести: залучення здобувачів до творчого процесу, стимулювання їх до саморозвитку і самозростання, зв'язок з життям та педагогічною практикою, поєднання традиційних та інноваційних форм роботи.

Значна робота з виховання у здобувачів моральної відповідальності проводилася на базі полемічного клубу «Nowadays», у роботі якого брали участь студенти різних факультетів та курсів, що визначало їх зацікавленість, добровільність та бажання долучитися до спільної роботи. Інтерес викликали такі форми роботи, як ток-шоу, брейн-ринги, «правові ринги», педагогічні турніри, етичні діалоги. Робота полемічного клубу будувалася на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, де педагогу відводилася роль фасилітатора.

Специфікою роботи полемічного клубу було широке застосування дискусійних методів, які є своєрідним критерієм гуманізації виховного середовища закладу вищої освіти. Здобувачів приваблювала така форма роботи, як ток-шоу, де зіштовхувалися різні точки зору, можна було висловити свою думку, полемізувати як з однолітками, так і з викладачами.

Особливістю ток-шоу були запрошені гості. Це могли бути відомі люди міста, директори та завучі шкіл, учителі-практики, батьки і навіть діти. Окрім того, до роботи в ток-шоу долучалися експерти, які аналізували дискусію і давали певні рекомендації чи поради. Так нами було проведено ток-шоу «Як я навчився цінувати свій час» та «Як мої батьки виховували мене відповідальним». Спеціально до ток-шоу були зняті короткі відео, що відповідали назві

і змісту заходу. У першому випадку це були сценки запізнення на заняття, байдикування, у другому – інтерв'ю із здобувачами, де вони діляться своїми спогадами. Після цього йшло жваве обговорення, у якому брали участь здобувачі та гості. Зрештою до студії запрошували героїв відео-сюжетів. Експерти ставили запитання та давали свої рекомендації.

Ще однією цікавою формою роботи із здобувачами на базі бібліотеки були зустрічі гуртка «Бібліоманія», де зі своїми літературними творами виступали самі здобувачі чи запрошені гості, автори книг та літератори. У роботі «Бібліоманії» брали участь співробітники бібліотеки, які готували виставки та анонсували літературні новинки для здобувачів. Особливий інтерес для гуртківців мали книги про студентів, які жили в різний час, у різних країнах, але також мали схожі проблеми, які б стосувалися моральної відповідальності, свободи, гідності, совісті, морального вибору та морального рішення.

Формування компетентностей, відповідних умінь і навичок відповідальної поведінки здійснювалося у тренінгу моральної відповідальності «Я морально-відповідальна особистість» для здобувачів старших курсів. Програма тренінгу була розрахована на 20 годин, з них 14 годин аудиторної та 6 годин самостійної роботи. У групу для тренінгу об'єднувалося до 20 осіб.

До структури тренінгу увійшло 7 сесій:

Сесія 1. Моральна відповідальність як особистісна на соціальна цінність.

Сесія 2. Свобода та відповідальність.

Сесія 3. Відповідальність чи вина?

Сесія 4. Мої ролі та обов'язки у житті.

Сесія 5. Моральна саморегуляція.

Сесія 6. Моральна відповідальна поведінка

Сесія 7. Форми і методи виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості.

Ми поділяємо точку зору О. Блінова, який пов'язує ефективність тренінгу з тим, що у такій формі роботи:

«– цінується точка зору і знання кожного учасника;

– можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу;

– існує можливість вчитися, виконуючи практичні дії;

– можна припускатися помилок, що не призводитиме до покарання або негативних наслідків;

– немає оцінок та інших «каральних» засобів оцінювання нових знань» [3].

Таке розуміння дає змогу виховувати необхідні моральні якості, цінності в комфортних, не стресових умовах, за яких особистість формує і розвиває необхідні уміння і навички. Кожне тренінгове заняття складалося з трьох частин: вступної, основної і заключної.

Практика показала, що участь здобувачів у тренінгу сприяла позитивним змінам у ставленні до себе, до інших людей, обраної професії. Вони відмітили, що тренінг їм допоміг краще зрозуміти сутність моральної відповідальності, міру особистої відповідальності у різних життєвих ситуаціях, розкрити свої можливості, отримати позитивну мотивацію для роботи над собою, здобути важливий досвід для самостійного життя, додав впевненості у своїх силах, сприяв набуттю готовності діяти у різних ситуаціях, протистояти безвідповідальності і байдужості, узгоджувати свої бажання і обов'язки, прийняти важливе життєве рішення.

Використаний нами метод форум-театру А. Боалю розглядався як інтерактивний спосіб вирішення проблеми моральної відповідальності студентів на основі зв'язку театрального дійства з глядачами. Перевагами форум-театру були:

– інтерес до нього з боку студентської аудиторії;

– контакт акторів і глядачів;

– критично мислячий, активний глядач, що вносить корективи і бере безпосередню участь у виставі;

– спільна гра.

Підготовка вистав у форум-театрі включала такі етапи, як:

– вибір сюжету, проблеми, реальної історії;

– розподіл ролей;

– репетиція мізансцен;

– коригування і внесення змін;

– демонстрація вистави;

– аналіз.

Як правило, сама вистава тривала 15-20 хвилин і обривалася на кульмінації, після чого актори разом із глядачами шукали рішення колізії. Керівник форум-театру виконував роль фасилітатора. Важливим було те, що у роботі не було ні вказівок, ні підказок. Здобувачі шукали декілька рішень, кожне з яких було можливим шляхом. Задачею форум-театру була профілактика безвідповідальної та ризикованої поведінки молоді та спонукання до моральної відповідальної поведінки.

Таким чином, урахування сучасних умов, вікових особливостей студентської молоді, поєднання традиційних та інноваційних форм роботи, стимулювання студентської активності та ініціативності, диференційований підхід дали змогу добитися позитивних зрушень у вихованні моральної відповідальності у здобувачів.

Реалії сьогодення свідчать, що молодь, яка навчається у закладах вищої освіти, не завжди адекватно реагує на суспільні перетворення, що призводить до зміщення пріоритетів у ціннісній сфері, світосприйнятті, втрати віри в будь-які ідеали загалом, негативно позначається на моральній відповідальності.

У зарубіжних дослідженнях моральна відповідальність розглядається як основний чинник підготовки фахівця до професійної діяльності, здатності ефективно взаємодіяти з колективом, проявів корпоративної стійкості. Ці положення також підтверджуються дослідженнями [10; 12; 11; 13], які вважають моральну відповідальність необхідною умовою тривалих зв'язків та взаємодії між усіма суб'єктами, що відповідає суспільним очікуванням.

Висновки. Увага до виховання моральної сфери особистості зумовлена тим, що модерне суспільство потребує не лише освічених фахівців, але й високоморальних громадян, гідних свого покликання, відповідальних перед собою і перед суспільством, що є основою покращення якості життя, успішних реформ і розбудови України та її визнання у всьому світі.

У статті висвітлено специфіку виховання моральної відповідальності здобувачів у позааудиторній діяльності. На основі аналізу

вітчизняних і зарубіжних джерел досліджено закономірності виховання моральної відповідальності та специфіку виховання моральної відповідальності здобувачів у позааудиторній діяльності. За допомогою критеріїв та показників виявлено високий, середній, достатній та низький рівні вихованості моральної відповідальності у здобувачів.

Розкрито форми і методи виховання моральної відповідальності здобувачів у позааудиторній діяльності, що дозволило розширити їх етичні знання та уявлення, сформувати відповідні почуття, мотиви, навички, уміння моральної відповідальної поведінки. У роботі із здобувачами закладів вищої освіти використовувалися індивідуальні, мікрогрупові, колективні, масові та самостійні форми роботи.

У процесі виховання свою ефективність довели індивідуальні, етичні, сократівські бесіди, кураторські години, спецкурс «Вітчизняний і зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності у зростаючої особис-

тості», тренінг «Я морально-відповідальна особистість», форум-театр, полемічний клуб «Nowadays».

Доцільне використання виховних форм (індивідуальних, мікрогрупових, групових, масових) та методів (активних, вербальних, дискусійних, творчих, рефлексивних, діагностувальних, проєктивних, імітаційних) у процесі виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності забезпечило стійкі зміни у показниках когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-практичного критеріїв.

Подальшого вивчення потребують питання щодо впровадження у виховну діяльність закладів вищої освіти спецкурсу «Вітчизняний і зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості» та включення до планів виховної роботи заходів щодо формування готовності до морального вибору, здатності студентів ухвалювати моральні рішення, брати на себе моральну відповідальність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди / пер. з англ. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 256 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
3. Білінов О. А. Особливості організації проведення психологічного тренінгу. *Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія : Психологічні науки*. 2008. № 12. С. 9–23.
4. Перлз Ф. Гештальт-семінари. Москва, 2007. 352 с.
5. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології : в 2 т. Т. 1. Москва : Педагогіка, 1989. 488 с.
6. Сопівник І. В. Концептуальні засади виховання моральної відповідальності сільської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. № 2. С. 198–208.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 5 : Статті. Київ : Радянська школа, 1977. 639 с.
8. Чорна К., Журба К., Киричок В., Коновець С., Роговець О., Назаренко Г., Шкільна І. Виховання культури гідності дітей та учнівської молоді в позаурочній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : методичний посібник. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2014. 260 с.
9. Шкільна І. М. Виховання відповідальності як вияву моральної самосвідомості у старших підлітків : *Матеріали VII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій* : у 2 т. Т. 1. Черкаси : ЧОПОПП, 2015. С. 180–186.
10. Baron D. P. Private politics, corporate social responsibility, and integrated strategy. *Journal of Economics & Management Strategy*. 2001. 10(1). С. 7–45.
11. Farrington T., Curran R., Gori K., O’Gorman K. D., Queenan C. J. Corporate social responsibility: reviewed, rated, revised. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 2017. 29(1). С. 30–47.
12. Rodriguez P., Siegel D. S., Hillman A., Eden L. Three lenses on the multinational enterprise: Politics, corruption, and corporate social responsibility. *Journal of International Business Studies*. 2006. 37(6). С. 733–746.
13. Williams A., Siegel D. Corporate social responsibility: A theory of the firm perspective. *Academy of Management Review*. 2001. 26(1). С. 117–127.
14. Yang N., Ha-Brookshire J. Truly sustainable or not? An exploratory assessment of sustainability capability of textile and apparel corporations in China from the moral responsibility perspective. *Fashion and Textile*. 2019. Vol. 6. No 15.

EDUCATION OF MORAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

RATYNSKA INNA

Head of the Department of Art Disciplines and Methods of Teaching
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. The article is devoted to the problem of raising the moral responsibility of students in non-auditing activities.

Purpose. The purpose of our study is to highlight the specifics of educating the moral responsibility of students in extracurricular activities.

Methods. Methods of analysis of scientific literature, generalization of theoretical and empirical data, diagnostic methods (aerobic conversation, "brainstorming", direct and indirect pedagogical observation), statistical methods of calculation were used to solve research problems. On the basis of the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, the generalization of the received empirical data, the use of pedagogical diagnosis revealed the main tendencies and patterns of education of moral responsibility among students, criteria (cognitive, emotional-value, activity-practical) with the corresponding indicators, which allowed to characterize levels of moral education in students (high, average, sufficient, low).

Results. The practical significance of the article lies in the fact that its materials can be used in researches of the moral sphere of students of institutions of higher education, in the organization outside the classroom activities with students, teacher training, pedagogical practice of students.

Originality. In the work forms (individual, microgroup, group, mass) and methods of moral responsibility education (active, verbal, discussion, creative, reflexive, diagnostic, projective, simulation) are revealed, in particular, the special course "Domestic and foreign experience of moral responsibility education in a growing personality", Curatorial hours, training "I am morally responsible person", forum-theater "Plots", polemical club "Nowadays", circle "Bibliomania".

Conclusion. In the process of education, individual, ethical, Socratic conversations, curatorial hours, special course, training, forum-theater, polemical club proved their effectiveness. Appropriate use of educational forms and methods in the process of educating students' moral responsibility in extracurricular activities has provided sustainable changes in the indicators of cognitive, emotional-value, activity-practical criteria. Issues related to the inclusion in the plans of educational work of measures for the formation of readiness for moral choice, the ability of students to make moral decisions, to assume moral responsibility need further study.

Keywords: students, non-auditing activities, education of moral responsibility, forms and methods of education.

REFERENCES

1. Bern E. (2016). Ihry, u yaki hraiut liudy / per. z anhl. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 256 s. [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku: navch. posib. Kyiv: Akademvydav, 256 s. [in Ukrainian].
3. Blinov O. A. (2008). Osoblyvosti orhanizatsii provedennia psykholohichnoho treninhu. *Visnyk. Zbirnyk naukovykh statei Kyivskoho mizhnarodnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky*, no. 12, s. 9–23 [in Ukrainian].
4. Perlz F. (2007). Heshtalt-semynary. Moskva, 352 s. [in Russian].
5. Rubynshtein S. L. (1989). Osnovu zagalnoy psykholohyy: v 2 t. T. 1. Moskva: Pedahohyka, 488 s. [in Russian].
6. Sopivnyk I. V. (2014). Kontseptualni zasady vykhovannia moralnoi vidpovidalnosti silskoi molodi. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, no. 2, s. 198–208 [in Ukrainian].
7. Sukhomlynskyi V. O. (1977). Vybrani tvory: v 5 t. T. 5: Statti. Kyiv: Radianska shkola, 639 s.
8. Chorna K., Zhurba K., Kyrychok V., Konovets S., Rohovets O., Nazarenko H., Shkilna I. (2014). Vykhovannia kultury hidnosti ditei ta uchnivskoi molodi v pozaurochnii diialnosti zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: metodychnyi posibnyk. Kirovohrad: Imeks LTD, 260 s. [in Ukrainian].
9. Shkilna I. M. (2015). Vykhovannia vidpovidalnosti yak vyjavu moralnoi samosvidomosti u starshykh pidlitkiv: *Materialy VII Mizhnarodnoho festyvaliu pedahohichnykh innovatsii: u 2 t. T. 1*. Cherkasy: ChOIPOPP, s. 180–186 [in Ukrainian].
10. Baron D. P. (2001). Private politics, corporate social responsibility, and integrated strategy. *Journal of Economics & Management Strategy*, 10(1), s. 7–45.

11. Farrington T., Curran R., Gori K., O’Gorman K. D., Queenan C. J. (2017). Corporate social responsibility: reviewed, rated, revised. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29(1), s. 30–47.
12. Rodriguez P., Siegel D. S., Hillman A., Eden L. (2006). Three lenses on the multinational enterprise: Politics, corruption, and corporate social responsibility. *Journal of International Business Studies*, 37(6), s. 733–746.
13. Williams A., Siegel D. (2001). Corporate social responsibility: A theory of the firm perspective. *Academy of Management Review*, 26(1), s. 117–127.
14. Yang N., Ha-Brookshire J. (2019). Truly sustainable or not? An exploratory assessment of sustainability capability of textile and apparel corporations in China from the moral responsibility perspective. *Fashion and Textile*, vol. 6, no. 15.

УДК 373.2.091.3-027.22:613.954(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.16>

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

СОЛОВЕЙ ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

доктор філософії, викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
solovey_yula@ukr.net
orcid.org/0000-0003-4778-7640.

Мета статті полягає в теоретичному та методичному обґрунтуванні актуальності використання здоров'язбережувальних технологій в закладах дошкільної освіти. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, систематизація, порівняння, моделювання та узагальнення – для опрацювання наукових джерел, з теоретичних основ використання здоров'язбережувальних технологій в закладах дошкільної освіти. Основні результати дослідження полягають у тому, що в статті проаналізовано поняття «здоров'язбережувальні технології»; схарактеризовано специфіку використання здоров'язбережувальних технологій в закладах дошкільної освіти; розглянуто та схарактеризовано види здоров'язбережувальних технологій; розглянуто форми роботи вихователя з батьками для ознайомлення із здоров'язбережувальними технологіями; запропоновано методичні рекомендації для вихователів щодо використання здоров'язбережувальних технологій в ЗДО.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здоров'я, заклад дошкільної освіти, освітній процес, рухова діяльність.

Постановка проблеми. У сучасному світі проблема здоров'я і його збереження набуває особливої актуальності. Починаючи із закладів дошкільної освіти (ЗДО) в освітню систему міцно увійшло поняття «здоров'язбережувальні технології». Стан здоров'я підростаючого покоління впливає на благополуччя та активний розвиток суспільства. В останні десятиліття екологічні проблеми, нездорове харчування, зниження рівня життя сімей, погіршення психічної та емоційної рівноваги дітей дошкільного віку, медичне обслуговування несуть негативний вплив на здоров'я ще з раннього віку. Саме тому, особливої актуальності набуває питання про збереження здоров'я дітей.

Оскільки найважливішим періодом формування уявлень про здоров'я та здоровий спосіб життя людини є дитинство, то важливим завданням батьків і вихователів ЗДО є формування навичок здорового харчування та заохочення до занять спортом [13]. Відтак, у сучасному світі постає завдання перед ЗДО – організувати освітній процес, який зберігатиме високий рівень розумової працездатності дітей дошкільного віку і в той же час сприятиме зміцненню здоров'я дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вирішенню проблеми здоров'язбереження присвячено праці сучасних науковців І. Волкова, В. Єфімова, О. Іонова, питання підготовки майбутніх фахівців з використанням здоров'язбережувальних технологій розглядали М. Зоріна, Г. Остапенко [6, с. 13–15].

Проблему впровадження здоров'язбережувальних технологій розглядали українські та зарубіжні вчені. Зокрема, Т. Андрющенко, О. Богініч, Н. Денисенко, О. Івахно, В. Оржеховська та інші досліджували поняття і класифікацію здоров'язбережувальних технологій; авторські розробки здоров'язбережувальних технологій представлені у працях О. Байер, Н. Букреєва, Н. Семенова та інших науковців.

Мета статті полягає в теоретичному та методичному обґрунтуванні використання здоров'язбережувальних технологій в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Для ефективного вирішення поставленої нами проблеми, перш за все, варто зауважити, що «здоров'язбережувальні технології» – це сприятливі умови навчання дітей, до яких відносяться мікроклімат у групі, адекватність

вимог та методик, що використовуються в освітньому процесі; раціонально організоване навчання відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей дитини, збалансованість навчального і фізичного навантаження [9, с. 25].

«Здоров'язбережувальна технологія» – це система заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію всіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я дитини на всіх етапах навчання і розвитку. У концепції дошкільної освіти передбачено не лише збереження здорового способу життя, а й активне формування здорового способу життя та здоров'я дітей в цілому. У ЗДО здоров'язбережувальні технології спрямовані на вирішення основного завдання сучасної дошкільної освіти – збереження, підтримки і збагачення здоров'я суб'єктів педагогічного процесу, а саме дітей, педагогів і батьків [1, с. 191–199].

У контексті дослідження важливим є аналіз поняття «здоров'я». У різних літературних джерелах поняття «здоров'я» трактується по-різному, проте, всі наукові трактування цього поняття є синонімічними. Здоров'я – це ресурс, у контексті якого задовольняються майже всі потреби людини. Відповідно до Всесвітньої організації охорони здоров'я, «здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад» [7, с. 64–70].

Для кращого розуміння впливу здоров'язбережувальних технологій на здоров'я дітей варто схарактеризувати компоненти здоров'я:

- психічне здоров'я (ментальне здоров'я) – згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, це стан благополуччя, при якому людина може реалізувати свій власний потенціал, справлятися зі звичайними життєвими стресами, продуктивно і плідно працювати, а також вносити вклад в життя своєї спільноти;
- соціальне здоров'я розуміється як система цінностей, установок і мотивів поведінки в соціальному середовищі;
- фізичне здоров'я – поточний стан функціональних можливостей органів і систем організму [3, с. 98–101].

Також варто взяти до уваги фактори, що впливають на здоров'я людини. Умовно, здоров'я людини можна «оцінити» в 100%, де 20 % залежить від спадковості; 20 % – від оточуючого середовища; 10 % – від діяльності системи охорони здоров'я в країні; 50 % – від самої людини та її способу життя.

Не менш важливими є фактори погіршення здоров'я, такі як страх, недбалість, заздрощі, шкідливі звички; пригнічений стан рідних та близьких, слабка духовна сила, негативний вплив оточення.

Процес формування свідомого ставлення до власного здоров'я у дошкільному віці потребує обов'язкового поєднання інформаційного й мотиваційного компонентів із практичною діяльністю дітей, що сприятиме оволодінню ними необхідними здоров'язбережувальними вміннями і навичками.

На нашу думку, найбільш повно типи здоров'язбережувальних технологій окреслила науковиця О. Ващенко: здоров'язбережувальні; оздоровчі; технології навчання здоров'ю; виховання культури здоров'я [2, с. 1–6].

Варто зазначити, що використання здоров'язбережувальних технологій буде позитивно впливати на дитину тільки у випадку дотримання відповідних умов, а саме:

- відсутність стресових ситуацій;
- організація освітнього процесу, яка буде оптимальною для дітей відповідно їх віку, гігієнічних норм, статевих та індивідуальних особливостей;
- правильно організована активність дітей.

У наш час у ЗДО здоров'язбережувальні технології набувають великої популярності. Однією з таких технологій є технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей». Основою цієї технології є проведення фізичних занять у формі ігор. Ця технологія розрахована для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Згадану методику автор ще називає «тотальним ігровим методом», втілюючи у цих словах своє педагогічне кредо «грати щодня, грати постійно, грати завжди». У системі фізичного виховання дітей М. Єфименко виокремлює такі основні рухові

режими: плавальний, лежачий, повзальний, сидячий, стоячий, ходьбовий, біговий, стрибковий. Назви цих режимів свідчать про те, яким основним рухам надають перевагу на конкретному занятті. Ця технологія є оригінальною системою фізичного виховання дітей, розвивальний ефект якої переноситься на загальний розумовий і духовний розвиток. Автор вірить у невичерпні можливості принципово нової системи фізичного виховання, яка, на його думку, вже у найближче десятиліття стане основою «комплексної педагогіки життя» [10, с. 108].

При використанні здоров'язбережувальних технологій у дітей відбуваються такі зміни:

- поліпшення пам'яті, уваги, мислення;
- підвищення здібності до довільного контролю;
- поліпшення загального емоційного стану;
- підвищення працездатності, упевненості в собі;
- зниження втомлюваності;
- покращення просторових уявлень;
- розвиток дихального та артикуляційного апарату;
- покращення соматичного стану.

В освітньому процесі закладів дошкільної освіти педагоги використовують такі здоров'язбережувальні технології:

1. *Стретчинг* (від англ. «stretching») – це комплекс вправ та положень для розтягування певних м'язів, зв'язок, сухожилів тулуба та кінцівок. Саме стретчинг має позитивний вплив на організм в цілому, а внаслідок його виконання під музику покращується самопочуття.

2. *Релаксація* – рекомендована для дітей будь-якого віку з метою профілактики втоми і може містити елементи гімнастики для очей або дихальної гімнастики.

3. Одним із видів релаксації є *дихальна гімнастика*. Дихальну гімнастику використовують у різних формах фізкультурно-оздоровчої роботи. Перед тим як розпочати дихальну гімнастику педагог повинен провітрити кімнату та провести інструктаж дітям. Варто зауважити, що кожного дня після денного сну проводиться гімнастика пробудження.

4. Також корисно проводити *звукову гімнастику*, адже вона слугує своєрідним зву-

ковим вібромасажем. Для проведення такого виду гімнастики педагоги ЗДО використовують спеціальні набори звуків, які впливають на ті чи інші органи дитини. Наприклад, «Ааа...» впливає благотворно на весь організм, «Еее...» стимулює горло, трахею, гармонізує роботу органів, «Ччч» сприяє профілактиці безсоння, позитивно впливає на організм в цілому, «Ссс» лікує застуду, позитивно впливає на організм в цілому тощо. З допомогою такої гімнастики можна очистити судини, нормалізувати тиск та поліпшити зір.

5. *Рефлексотерапія* – пальчиковий точковий масаж і самомасаж. На першому занятті рефлексотерапії дорослі роблять масаж дітям та пояснюють техніку його виконання, щоб в подальшому діти могли виконувати самомасаж самостійно. Діти двох-трьох років можуть масажувати собі руки, вуха, ніжки або ніс.

6. *Пальчикова гімнастика або йога* – своєрідний подарунок далекої Індії для оздоровлення. На руках розташовано певні енергетичні канали, які пов'язані з функціональною системою людини. Виконуючи певні «композиції» пальців, замикаються енергетичні канали, які викликають потрібний лікувальний ефект.

7. *Гімнастика розуму* – виконання елементарних рухів і вправ, які допомагають дітям розкрити ті можливості, які закладено в нашому тілі. Виконуючи такі вправи 5-7 хвилин підвищується розумова енергія.

8. *Ортопедична гімнастика* рекомендується дітям з плоскостопістю і в якості профілактики хвороб опорно-рухового апарату.

9. *Ритмопластика* – сукупність фізичних вправ, що виконуються під музику. Ці вправи сприяють розвитку у дітей ритмічності рухів, відчуття ритму і пластики. Ритмопластика проводиться не раніше, ніж через 30 хвилин після прийому їжі 2 рази на тиждень по 30 хв [3, с. 75–83].

Резюмуючи викладене вище, слід зауважити, що для того щоб здоров'язбережувальні технології давали позитивний результат вихователю необхідно:

1. Навчити дітей елементарним навичкам здорового способу життя (сукупність ціннісних орієнтацій та установок, звичок,

режиму і темпу життя, спрямованих на збереження, зміцнення, формування, відтворення здоров'я в процесі навчання, виховання, спілкування, праці і відпочинку, і передачі його у майбутньому), використовуючи при цьому: оздоровчу гімнастику, релаксації, різновиди масажу, вправи з йоги, фізкультхвилинки на заняттях, функціональну музику, спеціально організовані заняття оздоровчої фізкультури, масові оздоровчі заходи, гімнастику для очей. Використання таких технологій сприятиме не тільки залученню дітей до здорового способу життя, а й розвиватиме у них потребу у гігієнічних навичках.

2. Систематична співпраця з сім'єю. У ході співпраці з родинами необхідно намагатися пропагувати здоровий спосіб життя, проводити консультації, індивідуальні бесіди, давати змогу батькам виступати на батьківських зборах, розробляти та поширювати інформаційні буклети, проводити виставки та спільні заходи.

3. Цілеспрямована робота з педагогічним колективом, а саме проведення семінарів-практикумів, виставок, консультацій, проведення та відвідування занять спрямованих на здоров'язбереження, відвідування науково-практичних конференцій.

4. Створення розвиваючого середовища. По можливості оснащення фізкультурно-оздоровчого простору ЗДО масажерами, тренажерами, спортивним інвентарем; підбір картотек, розробка окремих оздоровчих комплексів, ведення гуртків.

Зважаючи на висвітлене вище, вважаємо, що для ефективної реалізації здоров'язбережувальних технологій у ЗДО необхідно створити умови для поліпшення здоров'я дітей та їх гармонійного фізичного розвитку. Для комплексного розвитку необхідні такі умови: створення спортивних майданчиків; тренажерних та спортивних залів, які оснащені стандартним і нестандартним обладнанням; куточки рухової активності, які повинні бути оснащені всім необхідним обладнанням відповідно до кожної вікової групи дітей; режим рухової активності, який буде складений відповідно до кожної вікової групи; система загартовування з урахуванням сезону.

У контексті порушеної нами проблеми варто зацентувати увагу на цілях використання здоров'язбережувальних технологій:

1. Здійснення профілактики респіраторних захворювань (точковий масаж, масаж біологічно активних зон, дихальна та звукова гімнастика, яка здійснюється за допомогою спеціально розроблених ігрових вправ).

2. Проведення загартовування (щоденне проведення гімнастики після денного сну, яка включає в себе ходьбу босоніж у поєднанні з повітряними ваннами, з коригуючими вправами, масаж для профілактики плоскостопості та порушення постави; щоденні прогулянки взимку на лижах, гра в баскетбол, теніс є важливим фактором оздоровлення) [3, с. 67–71].

У ході дослідження було встановлено, що ефективність формування здорового способу життя вимагає постійного залучення дітей до здоров'язбережувального освітнього процесу, формування в них позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я.

Аналізуючи діяльність загальноосвітніх закладів України з охорони здоров'я, можемо визначити складові цієї діяльності, в якій повинні поєднуватись такі форми і види роботи:

- корекція порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від освітнього процесу;
- різноманітні форми організації освітнього процесу з урахуванням їх психологічного та фізіологічного впливу на дітей;
- контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації освітнього процесу;
- профілактика перевтоми вихованців;
- медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку дітей;
- розробка та реалізація навчальних програм із формування у дошкільників навичок ведення здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок;
- діяльність служби психологічної допомоги педагогам та дітям у подоланні стресів та тривоги; сприяння гуманному ставленню до кожної дитини; формування

доброзичливих взаємовідносин у колективі педагогів;

– організація та контроль за дотриманням здорового харчування всіх дітей;

– заходи, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я педагогів та вихованців, створення умов для їх гармонійного розвитку [11, с. 41–43].

Вважаємо, що роль вихователя у здоров'язбережувальному освітньому процесі є дуже важливою, тому такий компонент, як здоров'язбережувальна компетентність є основним та реалізує залучення дітей до здорового способу життя у ЗДО [14].

Проаналізувавши вище сказане, виділено основні завдання, які постають перед вихователем у формуванні здоров'язбережувальної компетенції дітей:

1. Формувати у дітей знання про здоров'я людини, складові частини тіла та його анатомічну будову, особисту гігієну, режим дня, загартування, рухову активність, здорове харчування, негативний вплив шкідливих звичок. Також не менш важливим є формування у дітей знань про особливості відносин між людьми, культуру поведінки, профілактику хвороб та безпеку життєдіяльності.

2. Виховувати світоглядні позиції, які на перше місце в ієрархії системи цінностей ставлять життя та здоров'я людини.

3. Виховувати у дітей зацікавленість до здорового способу життя та мотиваційні установки на пріоритет здоров'я.

4. Формувати у дітей дошкільного віку ціннісне ставлення до свого здоров'я, здоров'язбережувальних знань та практичних навичок (догляд за власним тілом, загартування, фізична активність, засвоєння культурно-гігієнічних навичок, здорове харчування, приготування оздоровчих чаїв, позитивне спілкування з оточуючими, прояви доброзичливості, уваги, милосердя, контроль власних емоцій, користування правилами особистої безпеки та дорожньо-транспортного руху).

5. Виховувати у дітей бажання брати активну участь в оздоровленні оточуючих, використовуючи засвоєні елементи практичних навичок. Один із головних принципів

освітнього процесу є принцип оздоровчої спрямованості, і тому здоров'я є основою виховання, розвитку та навчання особистості. Перед педагогом постає головне завдання – наповнити життя дитини позитивними емоціями, активною, пізнавальною, корисною та безпечною діяльністю. Саме за допомогою розкриття потенціалу особистості дитини педагог допомагає малюку відчувати гордість за себе, знайти місце в дитячому колективі, що має суттєвий вплив на психіку дитини. З цією метою дошкільнят потрібно заохочувати до різнобічної діяльності та дати змогу самостійно обрати шлях досягнення поставленої мети. Таким чином дитина відчуває себе щасливою та відповідальною.

6. Педагог повинен самовдосконалюватись та підвищувати фахову компетентність, для того щоб йти в ногу з часом. Не менш важливим є орієнтація у нових досягненнях в галузі дошкільної освіти, адже ці знання дозволять розробити план впровадження інноваційних технологій у практику роботи по формуванню і збереженню здоров'я дітей.

Щоб поліпшити педагогічні навички вихователів для виконання вище зазначених завдань, директор та вихователь-методист ЗДО повинні проводити спеціально організовану роботу з вихователями. Пропонуємо такий формат роботи:

1. Педагогічні ради «Здоров'язбережувальні технології на варті здоров'я дітей дошкільного віку», «Шляхи впровадження здоров'язбережувальних технологій», «Попередження дитячого травматизму та збереження життя і здоров'я дітей».

2. Проведення семінару-практикуму «Формування навичок здорового способу життя».

3. Педагогічна дискусія «Як подолати дитячу агресію в умовах диференціації освітнього процесу».

4. Оперативно-методичні наради «Опрацювання нормативних вимог щодо формування у дітей дошкільного віку здоров'язбережувальної компетентності та примноження їхнього здоров'я в умовах ЗДО», «Витоки підвищеної вразливості вихователя», «Оптимізація рухового режиму дітей».

5. Семінари-тренінги «Формування культури здоров'я дитячої особистості – гостра проблема сучасності», «Мій шлях до здоров'я».

6. Олімпіада розробок занять на валеологічну тематику.

7. Педагогічна вітальня «Здоров'язберезувальні погляди педагогів-класиків на освітній процес».

8. Панорама творчих знахідок «Здоров'язбереженню навчаємо, про здоров'я дбаємо».

9. Випуск методичних бюлетенів «Здорові діти – майбутнє нації», «Здоров'я – всьому голова», «Здоровий спосіб життя на варті хвороб».

10. Конкурсна виставка папок-пересувок «Як правильно потурбуватись про здоров'я дитини».

11. Презентація альбомів-естафет «На шляху до здоров'я».

Не менш вагомий вплив на формування світосприйняття дитини дошкільного віку має сім'я. Адже це те місце, де дитина вчиться всьому новому, батьки є найпершим джерелом інформації та пізнання для малюка. Сім'я є фактором розвитку особистості дитини. Саме тому батькам варто подбати про те, щоб їхній вплив та спосіб життя позитивно відобразився в житті їхньої дитини. Адже, як свідчать реальні факти спостереження, навіть якщо батьки поведуться неправильно, дитина підсвідомо сприймає це як правильні дії, і наслідуює їх, так як батьки є авторитетом для неї [12, с. 26].

Для ознайомлення батьків із здоров'язберезувальними технологіями, у ЗДО можна організувати дні відкритих дверей. Також світогляд батьків можна збагатити за допомогою бюлетенів, пам'яток, папок-пересувок та рекомендацій. Все це дасть змогу батькам впроваджувати здоров'язберезувальні технології з дітьми вдома. А саме:

- виконувати ранкову гімнастику та гімнастику пробудження;
- заохочувати дітей до рухової активності та загартування;
- виконання різних видів масажу та самомасажу;
- дотримуватись відповідного режиму дня;
- дбати не лише про фізичне здоров'я дітей, а й про психологічне;

– співпрацювати з вихователем для отримання інформації щодо впровадження здоров'язберезувальних технологій вдома.

Вважаємо, що вихователям ЗДО необхідно систематично заручатися підтримкою та допомогою батьків для формування у дітей здібностей до здорового способу життя, особливо на батьківських конференціях або спеціально організованих батьківських лекціях. Наведені нижче теми стануть доречними для валеологічної просвіти батьків:

- «Роль батьків у формуванні і зміцненні здоров'я дітей»;
- «Здорова дитина – здорова нація»;
- «Проблемні моменти в родині. Суперечки й образи»;
- «Основи валеологічного виховання дитини дошкільного віку»;
- «Вплив сімейного виховання на розвиток особистості дитини».

Варто зазначити, що саме родина закладає фундамент розуміння дитиною суті здоров'я та його впливу на життя, адже саме сім'я знайомить дитину з цим поняттям. Багато дослідників вважають, що для формування здорової особистості дуже важливе значення має «якість сім'ї». Терміносполуку «якість сім'ї» розуміємо як сукупність моральних принципів батьків, родинний клімат, цінності, життєві орієнтири та пріоритети. Тобто навички здорового способу життя діти набувають від батьків, які здійснюють виховну функцію у родині [4, с. 216].

Як свідчить практика, лише теоретичного виховання замало, оскільки діти сприймають таку інформацію лише поверхнево, і якщо сподіватись на те, що в майбутньому особистість буде слідувати теоретичним постановам, то таке твердження є помилковим, оскільки лише активна взаємодія словесної форми з втіленням її в життя може мати позитивні результати в майбутньому. Також, варто відзначити, що саме сім'я повинна мотивувати дитину до здорового способу життя, розкрити всі переваги, позитивно налаштувати на цінність та збереження здоров'я.

Досить цікавим визначенням, яке привернуло нашу увагу, є «мотиваційна сфера впливу батьків на дитину». Таку терміносполуку розглядаємо як активність сім'ї, а саме:

активний спосіб життя, активна участь у проведенні спільної рухової діяльності разом з дитиною, стимулювання інтересу у дитини до здорового способу життя тощо. Саме в такій родині, батькам не доведеться займатися диктаторськими повчаннями з приводу нездорових звичок їхньої дитини в майбутньому, адже такий здоровий активний спосіб життя, безсумнівно, закарбується в свідомості дитини так, що в майбутньому вона продовжить вести активну здорову позицію [8, с. 89].

Проте є й інша проблемна сторона виховання в родині дитини дошкільного віку. Оскільки економічна ситуація нашої країни не завжди позитивно відображається на фінансовому благополуччі родини, то багато батьків через надзвичайну завантаженість роботою, справами не знаходять достатньо часу для спілкування з дитиною. Однією з проблем недостатнього розвитку рухової активності дітей дошкільного віку є брак коштів сім'ї, через що батьки не можуть забезпечити дитину предметами, які б розвивали любов до спорту, наприклад, тренажерний куточок вдома, м'ячі, прилади для риболовлі та веслування, сноуборди, лижі, велосипеди.

Старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку активної рухової діяльності, оскільки дитину 6 року життя все цікавить, її рухи стають більш точними, скоординованими, дитина починає набувати кращих навичок у спортивній діяльності, і усвідомлення того, що вона чогось досягає, сприяє ще більшому бажанню займатися цим. Саме в цей найбільш важливий період, сім'я, як ніхто інший, має бути підтримкою дитині, бачити її здібності, хвалити за досягнення, стимулювати та мотивувати її, що в свою чергу вплине не лише на вибір в майбутньому бути здоровим, але й на нормальну власну самооцінку. Для дітей старшого дошкільного віку спільні з дорослими спортивні заняття, ігри дуже важливі та захоплюючі. Варто виокремити декілька мотивів, які спонукають до цієї діяльності:

- націленість на досягнення перемоги у грі, а також наявність правил, стимулює дитину слідувати за порядком дій;
- у процесі рухової діяльності діти прагнуть до самовдосконалення дій;

– діти встановлюють взаємозв'язок залежності між діями та їх результатами.

Дуже часто спостерігається те, що деякі батьки перекладають всю відповідальність за виховання дитини, наразі і валеологічне, на заклад дошкільної освіти, помилково вважаючи, що лише ЗДО формує дитячу особистість. Але насправді це зовсім не так, лише докладаючи спільних зусиль батьків та ЗДО можуть досягти успіху у вихованні дитини.

Отож, для інформування батьків з різних питань виховання, в ЗДО використовують різні форми співпраці, напевно, найбільш поширеною з яких є батьківські збори. Для того, щоб батьки усвідомили, які чинники насправді впливають на формування особистості їхньої дитини та її здоров'я, доречно, розкрити на зібранні наступну тему: «Роль співпраці ЗДО та родини у валеологічному вихованні дошкільника», де будуть розглянуті такі питання:

- ознайомлення з поняттям «здоров'я»;
- батьківське виховання здорового способу життя та його дотримання вдома;
- опитування для батьків (анкета).

Наступною формою роботи з батьками є дискусії. Відповідно до теми нашого дослідження, вихователів доречно було б поспілкуватися з батьками на такі теми: «Які чинники впливають на здоров'я?», «Як привчити дитину до здорового способу життя?» та інше.

Консультації проводять на такі теми: «Здоров'я – запорука успіху», «Як спланувати вихідний день для спільної діяльності разом з дитиною?», «Як навчити дитину дошкільного віку обирати одяг відповідно до погодних умов та різних пір року?», «Як підвищити рухову активність малюка?», «Корисне збалансоване харчування як складова здоров'я» і т. д.

Бесіди, як правило, проходять найчастіше під час ранкового прийому дітей в ЗДО або в кінці дня. Наприклад, це короткі запитання вихователя: «Чи є у вашого малюка проблеми з харчуванням?», «Як проходять загартовувальні процедури у вас вдома?», «Чи часто доводиться боротися з захворюваннями?» тощо.

Для того аби втілити вище вказаний алгоритм використання здоров'язбережувальних технологій в закладах дошкільної освіти пропонуємо методичні рекомендації для

вихователів щодо використання здоров'язбережувальних технологій в ЗДО:

1. Не допускати перевантаження дітей на занятті, визначити оптимальний обсяг інформації та сучасні способи її надання;
2. Створювати сприятливі умови для навчання і виховання дитини в ЗДО;
3. Планувати види роботи для зниження втоми дітей;
4. Впроваджувати загартування в освітній процес;
5. Повноцінний та раціонально організований руховий режим;
6. Налагодження режиму організації життя дітей, санітарно-гігієнічного, повітряного та світлового оточення;
7. Відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;
8. Залучення батьків до діяльності щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей;
9. Впровадження ранкової гімнастики, комплексу вправ на прогулянці, фізкультхвилин та гімнастики пробудження;
10. Впровадження різних видів самомажу із використанням природних матеріалів (горох, шишки, жолуді тощо), а також невеликих предметів, пластикових пляшок та рукавичок).

Вважаємо, що заклад дошкільної освіти є сприятливим середовищем для всебічного розвитку дитини з урахуванням її особливостей та формування навичок здорового способу життя [15].

Викладений матеріал дозволяє зробити такі **висновки**. Головним критерієм результативності здоров'язбережувальних освітніх технологій є їх вплив на розвиток дитини, збільшення резервів її здоров'я і як резуль-

тат – готовність дитини легко адаптуватися до мінливих умов середовища. Ефективність здоров'язбережувальних технологій визначається не лише якістю, а й грамотною «злагодуванням», що спрямована на зміцнення та збереження здоров'я дітей. Вважаємо, що тільки спільними зусиллями батьків та вихователів можливо досягти бажаної цілі – формування свідомості здорового дошкільника.

Варто відзначити, що існує велике різноманіття форм роботи, які допомагають встановити дружній контакт між батьками та вихователем, сприяти довірливим відкритим стосункам між сторонами. А головне, з допомогою таких форм роботи можна значно покращити ефективність валеологічного виховання та виховання дитини дошкільного віку в цілому.

Слід зазначити, що сьогодні педагогам необхідно мати гуманістичний світогляд, поважати дітей та бути впевненими в їх досягненнях, мати можливість бачити їх основні здатності і на цій основі направляти дітей на досягнення нових здобутків в порівнянні з вчорашнім днем, щоб забезпечити їх щастям та оптимізмом. У ЗДО процес життєдіяльності дитини повинен бути здоров'язбережувальним.

Вважаємо, що впровадження в роботу закладів дошкільної освіти здоров'язбережувальних технологій покращить результативність освітнього процесу, сприятиме розвитку ціннісних орієнтацій, які спрямовано на охорону та зміцнення здоров'я дітей.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога до використання здоров'язбережувальних технологій у закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Богиніч О. Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. *Вісник Прикарпатського університету імені І. Франка*. Івано-Франківськ, 2008. Вип. XVII-XVIII. Педагогіка. С. 191–199.
2. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1–6.
3. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф., Цось А. В., Шиян Б. М. Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти : монографія. Запоріжжя : ЗОППО, 2010. 250 с.
4. Гаращенко Л. В. Здоров'язбережувальні методики виховання у фізкультурно-оздоровчому процесі сучасного дошкільного закладу. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2011. Випуск 1 (44). С. 75–83.

5. Грушко В. С. Основи здорового способу життя. Тернопіль, 2013. 368 с.
6. Єфімова В. М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 1. С. 13–15.
7. Івахно О. П. Використання здоров'яформуючих технологій у сучасному дошкільному навчальному закладі для дітей загального розвитку. *Гігієна населених місць* : зб. наук. праць. Київ, 2008. Вип. 52. С. 64–70.
8. Калуська Л. В. Бережемо здоров'я змалку. Харків : Ранок-НТ, 2014. 96 с.
9. Колонькова О., Литовченко К. Здоров'язберігаючі технології в навчальному закладі. Київ : Шк. світ, 2009. 246 с.
10. Москаленко Н. В. Інноваційні підходи до теоретичної підготовки у фізичному вихованні: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2015. 334 с.
11. Челах Г. Є. Організація здоров'язберігаючого освітнього простору. *Здоров'я через освіту* : матеріали міжгалузевої регіональної наук.-практ. конф., (м. Донецьк, 22 квітня, 2009 р.). Донецьк, 2009. Т. 1. С. 41–43.
12. Юрочкіна С. Педагогічні основи валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 26 с.
13. Kurowicka, E. Health education and health promotion among preschool children. *Journal of Education, Health and Sport*. 2019. № 9(7). P. 497–506. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3407784>
14. Lamanauskas, V. Teacher health literacy: Why does it matter? *Problems of Education in the 21st Century*. 2018. № 76(1). P. 4–6. DOI: <https://doi.org/10.33225/pec/18.76.04>
15. Lamanauskas, V., & Augienė, D. Kindergarten teachers' health literacy: Understanding, significance and improvement aspects. *Review of Science, Mathematics & ICT Education*. 2019. № 13(2). P. 39–60. URL: <https://ejupunescochair.library.upatras.gr/review/article/view/3207>

USE OF HEALTH CARE TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

SOLOVEI YULIYA

Doctor of Philosophy,
department of preschool education
The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Introduction. *Today, the problem of health and its preservation is especially relevant. Starting with preschools, the concept of "health technologies" has become firmly entrenched in the education system. The state of health of the younger generation affects the well-being and active development of society. In recent decades, environmental problems, unhealthy nutrition, declining living standards of families, deteriorating mental and emotional balance of preschoolers, and health care have had a negative impact on children's health from an early age. That is why the issue of maintaining children's health is especially important.*

The task of the preschool institution is to organize an educational process that will maintain a high level of mental capacity of preschool children and at the same time contribute to the health of children.

The purpose of the article is to theoretically and methodically substantiate the relevance of the use of health technologies in preschool education.

A set of research methods was used to solve the tasks: theoretical – analysis, synthesis, systematization, comparison, modeling and generalization – to study scientific sources, on the theoretical basis of the use of health technologies in preschool education.

Results. *In the course of the research the results were obtained, which testify to the solution of the set tasks and give grounds for the following conclusions: the concept of "health-preserving technologies" is analyzed; It has been established that the problem of health and its preservation is relevant today, which is why health-preserving technologies are actively introduced in preschool institutions. Accordingly, there is a need to form specific knowledge, skills and abilities of a healthy lifestyle and teach children to use the acquired knowledge in everyday life; the specifics of the use of health-preserving technologies in preschool educational institutions are characterized; The types of health-preserving technologies are considered and analyzed, namely: stretching, relaxation, breathing gymnastics, orthopedic gymnastics, sound gymnastics, reflexology, finger gymnastics or yoga, mind gymnastics, rhythmic plasticity; It is established that the effectiveness of the formation of a healthy lifestyle requires constant involvement of children in a healthy educational process, the formation of their position on strengthening and maintaining their own health; forms of work of the educator with parents for acquaintance with health-preserving technologies are considered; methodical recommendations for educators on the use of health-preserving technologies in health care are offered.*

Originality. The scientific and practical significance of the research results is that the developed theoretical and methodological provisions are brought to the level of methodological recommendations that are proposed for implementation in the practice of preschool education. The main provisions of the study can be used in writing textbooks, manuals, guidelines, course, qualification and master's theses; parents of preschool children.

Conclusion. The main criterion for the effectiveness of health education technologies is their impact on the child's development, increase its health reserves and, as a result, the child's willingness to easily adapt to changing environmental conditions. The effectiveness of health-preserving technologies is determined not only by quality, but also by competent "coherence" aimed at strengthening and maintaining the health of children. We believe that only the joint efforts of parents and educators can achieve the desired goal – the formation of the consciousness of a healthy preschooler. We see the prospects for further research in the problem we are researching in the further study of the issue of professional and pedagogical training of future teachers to use health technologies.

Keywords: health technologies, health, preschool education, educational process, physical activity.

REFERENCES

1. Boginich O. L. (2008) Sutnist zdorov'yazberigayuchogo seredovischa u zhittedsyalnosti ditey doshkilnogo viku [The essence of a healthy environment in the life of preschool children]. *Visnik Priкарпатського університету імені І. Франка*. Ivano-Frankivsk: vip. XVII-XVIII, Pedagogika, 191–199 [in Ukrainian].
2. Vaschenko O. & Sviridenko S. (2006) Gotovnist vchitylya do vikorystannya zdorov'yazberezhuvalnih tehnologiy u navchalno-vihovnomu protsesi [Teacher's willingness to use health technologies in the educational process]. *Zdorov'ya ta fizichna kultura*, no. 8, 1–6 [in Ukrainian].
3. Vilchkovskiy E. S., Denisenko N. F., Tsos A. V. & Shiyan B. M. (2010) Optimizatsiya flzichnogo rozvitku ditini u vitchiznyanly sistemI osviti: monografiya [Optimization of physical development of the child in the domestic education system]. Zaporizhzhya: ZOIPPO [in Ukrainian].
4. Garaschenko L. V. (2011) Zdorov'yazberezhuvalni metodiki vihovannya u fizkulturno-ozdorovchomu protsesi suchasnogo doshkilnogo zakladu [Health-preserving methods of education in the physical culture and health-improving process of a modern preschool institution]. *Naukovi zapiski Rivnenskogo derzhavnogo humanitarnogo universitetu*, випуск 1 (44), 75–83 [in Ukrainian].
5. Grushko V. S. (2013) Osnovi zdorovogo sposobu zhittya [Basics of a healthy lifestyle]. Ternopil [in Ukrainian].
6. Efimova V. M. (2010) Zdorov'yazberezhuvalni tehnologiyi u konteksti pedagogichnih doslidzhen [Health technologies in the context of pedagogical research]. *Problemi fizichnogo vihovannya i sportu*, no. 1, 13–15 [in Ukrainian].
7. Ivahno O. P. (2008) Viktorystannya zdorov'yaformuyuchih tehnologiy u suchasnomu doshkilnomu navchalnomu zakladi dlya ditey zagalnogo rozvitku [The use of health-promoting technologies in a modern preschool educational institution for children of general development]. *Gigiena naselenih mist: zb. nauk. prats*. Kyiv, vip. 52, 64–70 [in Ukrainian].
8. Kaluska L. V. (2014) Berezhemo zdorov'ya zmalku [We take care of our health from an early age]. Harkiv: Ranok-NT [in Ukrainian].
9. Kolonkova O. & Litovchenko K. (2009) Zdorov'yazberigayuchi tehnologiyi v navchalnomu zakladi [Healthy technologies in the school]. Kyiv: Shk. svit [in Ukrainian].
10. Moskalenko N. V. (2015) Innovatsiyini pidhodi do teoretichnoyi pidgotovki u fizichnomu vihovanni: navch. posib. [Innovative approaches to theoretical training in physical education]. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
11. Chelah G. E. (2009) Organizatsiya zdorov'yazberigayuchogo osvitnogo prostoru [Organization of a healthy educational space]. *Zdorov'ya cherez osvitu: materialii mizhgaluzevoyi regionalnoyi nauk.-prakt. konf.*, (m. Donetsk, 22 kvitnya). Donetsk, T. 1, 41–43 [in Ukrainian].
12. Yurochkina S. (2015) Pedagogichni osnovi valeologichnogo vihovannya ditey starshogo doshkilnogo viku [Pedagogical bases of valeological education of children of senior preschool age]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
13. Kurowicka, E. (2019). Health education and health promotion among preschool children [Health education and health promotion among preschool children]. *Journal of Education, Health and Sport*, 9(7), 497–506 [in English].
14. Lamanuskas, V. (2018). Teacher health literacy: Why does it matter? [Teacher health literacy: Why does it matter?]. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(1), 4–6 [in English].
15. Lamanuskas, V., & Augienė, D. (2019) Kindergarten teachers' health literacy: Understanding, significance and improvement aspects [Kindergarten teachers' health literacy: Understanding, significance and improvement aspects]. *Review of Science, Mathematics & ICT Education*, 13(2), 39–60 [in English].

УДК 376.1:364.026

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.17>

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ОДНА ІЗ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

ФІГОЛЬ НАТАЛІЯ АНАТОЛІВНА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
figolnata@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3206-1281

У статті охарактеризовано сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «інклюзивна компетентність» як складника професійної компетентності вчителя. З'ясовано, що єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до виконання професійних функцій є професійною компетентністю. Інклюзивна освіта визначається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання. Інклюзивна компетентність трактується як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання.

Виокремлено компоненти інклюзивної компетентності (мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний). З'ясовано сутність кожного з компонентів інклюзивної компетентності: мотиваційний компонент визначає спрямованість, систему мотивів, потреб, цінностей особистості педагога, є детермінантою професійної компетентності й фактором її успішного формування; когнітивний компонент вживлює цілісність уявлень про соціально-педагогічну діяльність, активізує пізнавальну роботу особи, сприяє розвитку та збагаченню когнітивного досвіду; рефлексивний компонент інклюзивної компетентності виявляється в здатності усвідомлювати основи власної діяльності, у ході якої оцінюють та переосмислюють свої здібності, особистісні досягнення, а також у свідомому контролі результатів професійних дій, аналізі реальних ситуацій. Рефлексія вживлює самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію та власний саморозвиток, операційний компонент інклюзивної компетентності – це здатність виконувати конкретні професійні завдання соціально-педагогічної діяльності, застосовувати способи й досвід успішного сприяння процесів інклюзії дітей та молоді з особливими потребами в соціум загальноосвітнього закладу тощо.

Обґрунтовано критерії та доцільність включення інклюзивної компетентності до складу професійних компетентностей як спеціальної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетентність педагога, НУШ, інклюзія, інклюзивна компетентність.

Постановка проблеми. Простір Нової української школи передбачає розвиток і формування ключових компетентностей у дітей та молоді, зокрема громадянських і соціальних, які пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності прав людини, добробуту та здорового способу життя, що актуалізує проблему підготовки компетентного педагога до створення нового світнього, середовища, в умовах функціонування якого забезпечується повноцінний розвиток особистості, незалежно від її статі, віку, можливої інвалідності, раси, культури, етнічності тощо; вибудовується її «майбутня життєва траєкторія» (В. Кремень).

Відповідно до Конвенції ООН про права дитини, Україна посилила увагу до проблем

дітей із порушеннями психофізичного розвитку і тому здійснює цілеспрямовані кроки для створення максимально сприятливих умов для їх інтеграції та соціалізації. Особливістю сьогодення є реорганізація системи спеціальної освіти на демократичних і гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, вирішення питань реалізації їх права на вільний вибір форм навчання, рівня і діапазону освітніх потреб, розробка технологій корекційно-реабілітаційної роботи з цією категорією дітей. Тому актуальною є підготовка педагогів, які є компетентними у таких умовах освітнього середовища.

Ефективність навчання учнів початкової школи з психофізичними вадами у загальноосвітньому закладі залежить від усвідомлення та подолання існуючих бар'єрів в організації інклюзивної освіти. Серед цих перешкод виділяють: архітектурну недоступність шкіл; недостатність знань і упередженість адміністрації та педагогів шкіл, батьків здорових учнів щодо інклюзивної освіти; відсутність знань у батьків дітей з психофізичними порушеннями про відстоювання прав дітей на освіту; відсутність у школах матеріально-технічної бази для інклюзивної освіти; методична неготовність педагогів і психологів загальноосвітніх закладів; відсутність спеціальних посад (медики, логопеди, корекційні педагоги) для здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами [2, с. 42].

Для успішної реалізації впровадження інклюзивної освіти учнів початкової школи в життя потрібно працювати насамперед над створенням відповідного освітнього клімату й сукупності практичних підходів. Перш за все, формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти необхідно здійснювати на всіх рівнях – від системи навчання студентів педагогічних навчальних закладів до системи підвищення кваліфікації досвідчених учителів-практиків [2, с. 40]. Педагогам потрібно навчитися працювати в командах разом з асистентами учителів та іншим допоміжним персоналом задля досягнення однієї мети [там же]. Інклюзія та загальна якість освіти покращаться, якщо вчителі адаптуватимуть методи навчання до потреб учнів з особливими освітніми потребами [там же]. Залучення громади до діяльності шкіл надзвичайно важливе для досягнення успіху інклюзивної освіти. Корисно налагоджувати партнерські стосунки з місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями. Найважливіша група як у громаді, так і в шкільній спільноті – батьки. Без співпраці та допомоги батьків інклюзія неможлива [там же].

Важливим компонентом ефективного впровадження інклюзивної освіти є доброзичливий психологічний клімат, який формує позитивну мотивацію до навчання як здоро-

вих учнів початкової школи, так і учнів з особливими потребами.

Накопичений досвід інклюзивної освіти в Європі та в Україні показує, що першочерговим завданням і стратегічною метою професійної освіти є формування інклюзивної компетентності у педагогів як складової їх професії.

Створений інклюзивний освітній простір не може бути ефективним без відповідного рівня професійної компетентності педагогів. Тому виникає необхідність з'ясувати суть, складові професійної компетентності, а також дослідити місце інклюзивної компетентності в системі професійної компетентності учителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки вітчизняних фахівців розкривають філософію інклюзивного навчання та концептуальні аспекти інклюзивної освіти (В. Кремень, Н. Софій, Ю. Найда та ін.); вивчення проблем інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір (В. Бондар, М. Ворон, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, С. Єфімова, В. Засенко, Н. Коломінський, А. Колупаєва, І. Кузава, Ю. Найда, П. Придатченко, Ю. Рибачук, М. Сварник, Г. Сіліна, Н. Слободянюк, Н. Софій, О. Таранченко та ін.). Особливості формування професійної компетентності обґрунтовано в наукових працях І. Беха, А. Маркової, В. Слатьоніна, І. Хафізулліної, А. Хуторського.

Мета дослідження полягає у розкритті феномену інклюзивної компетентності як інтегральної характеристики сучасного учителя НУШ.

Виклад основного матеріалу. Спочатку з'ясуємо значення терміну «компетентність». Звернення до довідкової літератури дає можливість конкретно розглянути цей феномен. Зокрема, у «Сучасному тлумачному словнику української мови» [7, с. 224] та «Новому тлумачному словнику української мови» [4, с. 552] дається визначення поняття «компетентний» як той, що «має достатні знання будь-якій галузі, який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий».

Єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до виконання професійних функцій є професійною компетентністю, яка

не тільки характеризує його діяльність, а й самого фахівця як суб'єкта в його самостійній, відповідальній та ініціативній взаємодії із соціальним світом. Тому професійна компетентність інтегрує професійні й особистісні якості людини, спрямовує їх на опанування знань і практичних навичок у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, активізує фахівця в розвитку особистих здібностей, у прагненні до самореалізації у професійній діяльності вже в період навчання у вищому навчальному закладі.

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності в основному включають певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії» як вміння використовувати знання у практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати у певній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності [2, с. 142].

Таким чином, можна узагальнити, що професійна компетентність учителя є інтегрованим показником його теоретичної і практичної підготовленості до виконання професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини.

Інклюзія – це особливий навчально-виховний процес та постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей.

Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку і реалізації його на практиці [1, с. 14].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпе-

чення основного права дітей на освіту в умовах загальноосвітнього навчального закладу і права навчатися за місцем проживання [1, с. 15]. Метою інклюзивної освіти є забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах загальноосвітнього навчального простору, пристосованого до задоволення особливих освітніх потреб кожної людини; створення умов для вдосконалення системи освіти і соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами через запровадження інноваційних технологій, зокрема інклюзивного навчання.

Чимало педагогічних досліджень присвячено формуванню професійної компетентності та ключових компетенцій фахівця, натомість процес формування інклюзивної компетентності суб'єктів освітнього процесу досі не був предметом спеціального вивчення. У науковій літературі сформульована сутність поняття «інклюзивна компетентність» як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання та розглянуті проблеми формування інклюзивної компетентності у майбутніх учителів інтегрованих шкіл [8].

Інклюзивна діяльність – передбачає повноцінне включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній процес школи – у навчальну діяльність на уроці, у життя класу й школи в позаурочний час. Для цього інклюзивна діяльність учителя передбачає адаптацію освітнього простору: диференціювати навчальний процес, розробити для кожної дитини індивідуальний навчальний план, підібрати відповідне навчально-дидактичне забезпечення, застосовувати найбільш ефективні традиційні й адекватні новітні технології навчання, зробити так, щоб були враховані потреби й особливості кожної дитини, як з особливими освітніми потребами, так і здорової. Обов'язковою складовою інклюзивної діяльності є вивчення, накопичення і розповсюдження передового педагогічного досвіду у сфері інклюзії [1, с. 38–45].

Для дослідження видається цікавою інклюзивна компетентність як результат підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Під інклюзивною компетентністю ми будемо розуміти вид професійної компетентності, що забезпечує ефективне здійснення інклюзивної діяльності. Відзначимо, що інклюзивна компетентність може бути сформована тільки в процесі здійснення студентами інклюзивної діяльності, яка повинна пронизувати весь освітній процес у закладі вищої освіти. Отже, наведене вище є підґрунтям для визначення змісту інклюзивної компетентності майбутнього вчителя.

Наразі у світі та в Україні, зокрема, досить актуальним є процес упровадження в освітній простір інклюзивного навчання, адже кожна дитина з особливими освітніми потребами, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від освіти здорових дітей.

Донедавна в Україні навчання дітей з особливими освітніми потребами здійснювалося переважно в школах-інтернатах, що призводило до соціальної ізоляції цих дітей і усунення батьків від їх виховання. Унаслідок цього випускники навчальних закладів інтернатного типу зазнавали труднощів у подальшій інтеграції в соціум. Разом з тим багато дітей, що знаходяться під патронатом системи спеціальної освіти, можуть навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах. Ураховуючи загальноосвітній підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються разом з однолітками, які нормально розвиваються, українська педагогіка робить кроки, спрямовані на зміни в освіті, пов'язані з включенням дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні установи.

Такий підхід допоможе окреслити місце інклюзивної компетентності в структурі професійної компетентності. Сутність поняття «інклюзивна компетентність» обґрунтована в працях С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакової, І. Хафізуллої, М. Чайковського. Інклюзивна компетентність потрактована як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання; як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи

на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку [6]; як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [5, с. 93–98].

Інклюзивна компетентність містить сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного. Так, дослідниця І. Хафізуллої виокремлює в структурі інклюзивної компетентності змістові компоненти, кваліфіковані як здатність усвідомлювати зміст професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та функційні компоненти, що характеризують функційну сферу та постають як сукупність умінь, які сприяють виконанню професійних завдань в освітньому процесі [8].

Проаналізувавши наукові джерела з проблеми інклюзивної компетентності учителя, ми беремо за основу твердження Т. Соловей і М. Чайковського, які розрізняють такі компоненти інклюзивної компетентності: *мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний*.

Мотиваційний компонент інклюзивної компетентності визначає спрямованість, систему мотивів, потреб, цінностей особистості педагога, є детермінантою професійної компетентності й фактором її успішного формування. Рівень сформованості мотивації впливає на розвиток інших компонентів професійної компетентності. Мотивація передбачає гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивну орієнтацію на діяльність в умовах включення дітей з особливими потребами в соціальне середовище здорових ровесників, сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку й самоутвердження та ін.), спрямованих на процес інклюзії.

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності майбутнього педагога визначає цілісність уявлень про соціально-педагогічну діяльність, активізує пізнавальну роботу особи, сприяє розвиткові та збага-

ченню когнітивного досвіду. Цей компонент описують як здатність сприймати, опрацювати у свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати в потрібний момент інформацію для розв'язання тих чи тих теоретичних і практичних завдань. В основі лежать наукові професійні знання про інноваційні інтеграційні процеси у сфері освіти людей з особливими потребами; основи розвитку особистості; анатомофізіологічні, вікові, психологічні та індивідуальні риси нормальних дітей і молоді та з різними порушеннями в розвитку; основи соціально-педагогічного впливу на процес саморозвитку вихованців, стимулювання позитивної самореалізації в усіх можливих сферах діяльності; базові закономірності взаємодії людини з особливими потребами й суспільства.

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності виявляється в здатності усвідомлювати основи власної діяльності, у ході якої оцінюють та переосмислюють свої здібності, особистісні досягнення, а також у свідомому контролі результатів професійних дій, аналізі реальних ситуацій. Рефлексія вможливує самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію та власний саморозвиток. У системі інклюзивної компетентності рефлексія тлумачиться як здатність до аналізу в процесі професійної діяльності, що спрямована на інклюзію дітей і молоді з особливими потребами в соціум загальноосвітнього закладу та передбачає аналіз стану реалізації ідей процесу інклюзії, власного досвіду й досвіду колег у досягненні інклюзії дітей та молоді з особливими потребами в соціум загальноосвітнього закладу в процесі професійної діяльності, вибір оптимального варіанта розв'язання різних соціально-педагогічних ситуацій у процесі інклюзії; адекватне оцінювання результатів власної соціально-педагогічної діяльності, уміння визнавати власні помилки і здатність їх долати; потреби в професійному й особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності.

Операційний компонент інклюзивної компетентності – це здатність виконувати конкретні професійні завдання соціально-

педагогічної діяльності, застосовувати способи й досвід успішного сприяння процесові інклюзії дітей та молоді з особливими потребами в соціум загальноосвітнього закладу, розв'язувати соціально-педагогічні ситуації, використовувати прийоми самостійного виконання професійних завдань, провадити пошуково-дослідницьку діяльність [6, с. 223].

Стан готовності вчителя до соціально-педагогічної діяльності у загальноосвітній школі в умовах інклюзивної освіти визначається критеріями інклюзивної готовності.

Критерії готовності до інклюзивної діяльності:

- усвідомлення необхідності виконувати соціально-педагогічну діяльність;
- готовність до подолання невдач;
- упевненість у тому, що виконувана діяльність принесе позитивні результати;
- знання фахових і методичних матеріалів;
- здатність до професійної рефлексії;
- наявність реактивного мислення для розв'язання нестандартних ситуацій;
- схильність до творчості;
- наявність особистісно значущих якостей, необхідних для виконання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти;
- бажання допомогти розкрити потенціал учнів [1; 2; 8].

В оновленій системі освіти потрібен фахівець нового покоління, спроможний працювати в інклюзивному освітньому середовищі. Тому інклюзивну компетентність слід включити до складу професійної компетентності.

Висновок. Широке впровадження ідеї інклюзії в загальноосвітні школи України значною мірою залежить від кваліфікації педагогічних кадрів. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя, що є інтегрованим особистісним утворенням.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку дієвих механізмів та організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть формуванню інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 326 с.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
4. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / авт.-уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : «Аконіт», 2003. Т. 1. 874 с.
5. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
6. Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2013. № 1 (7). С. 220–224.
7. Сучасний тлумачний словник української мови / авт.-уклад. Л. П. Олексієнко, О. Л. Кобза. Київ : «Кобза», 2002. 544 с.
8. Хафизулина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13 00 08 «Теория и методика профессионального образования». Астрахань, 2008. 21 с.

INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS AS ONE OF THE KEY COMPETENCIES IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

FIHOL NATALIJA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. *The article describes the essence of the concepts «competence», «professional competence», «inclusive competence» as a component of professional competence of a teacher.*

The purpose of our research is to reveal the phenomenon of inclusive competence as an integral characteristic of a modern teacher of the new ukrainian school.

Methods. *To achieve the purpose, a set of complementary methods: theoretical – analysis of normative documents, psychological and pedagogical literature and educational materials; synthesis, abstraction, generalization, forecasting, design, modelling; empirical – interviews, questionnaires, surveys, tests.*

Results. *It was found that the unity of theoretical and practical readiness of a specialist to perform professional functions is a professional competence. Inclusive education is defined as a system of educational services based on the principle of ensuring the basic right of children to education and the right to receive it at the place of residence. Inclusive competence is interpreted as the level of knowledge and skills required to perform professional functions in an inclusive learning environment.*

The components of inclusive competence (motivational, cognitive, operational and reflexive) are singled out. The essence of each of the components of inclusive competence is clarified:

– *the motivational component of inclusive competence determines the direction, system of motives, needs, values of the teacher's personality, is a determinant of professional competence and a factor of its successful formation;*

– *the cognitive component of the inclusive competence of the future teacher enables the integrity of ideas about socio-pedagogical activities, activates the cognitive work of the person, promotes the development and enrichment of cognitive experience;*

– *the reflective component of inclusive competence is manifested in the ability to understand the basics of their own activities, during which they evaluate and rethink their abilities, personal achievements, as well as in the conscious control of the results of professional actions, analysis of real situations. Reflection enables self-knowledge, self-control, self-regulation and one's own self-development;*

– *operational component of inclusive competence is the ability to perform specific professional tasks of socio-pedagogical activities, to apply methods and experience of successful promotion of the process of inclusion of children and youth with special needs in the society of a secondary school, etc.*

Originality. *The criteria and expediency of including inclusive competence in the structure of professional competences as a special competence are substantiated.*

Conclusions. *Widespread implementation of the idea of inclusion in secondary schools of Ukraine largely depends on the qualifications of teachers. In this perspective, the problem of forming the Inclusive competence of the future teacher, which is an integrated personal education, becomes especially important. We see prospects for further research in the search for effective mechanisms and conditions that will contribute to the formation of inclusive competence in future teachers.*

Keywords: *competence, teacher competence, NUS, inclusion, inclusive competence.*

REFERENCES

1. Bojčuk Ju. D., Borodina O. S., Mykytjuk O. M. (2015) *Inklyuzyvna kompetentnist' majbutn'oho včytelja osnov zdorovja: monohrafija* [Inclusive competence of the future teacher of basics of health: a monograph]. Kharkiv: XNPU im. H.S. Skovorody, 117 p. [in Ukrainian].
2. Kolupaeva, A. A. (2009) *Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy: monohrafiia* [Inclusive education: realities and prospects: a monograph]. Kyiv: «Sammit-Knyha», 326 p. [in Ukrainian].
3. *Kontsepsiia rozvytku inklyuzyvnoi osvity* [The concept of inclusive education]: Nakaz MON vid 01.10.2010 № 912. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontsepsi-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> [in Ukrainian].
4. Yaremenko V. V., Slipushko O. M. (2003) *Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 3 t.* [New explanatory dictionary of the Ukrainian language: in 3 volumes]. Kyiv: «Akonit», vol. 1, 874 p. [in Ukrainian].
5. Piatakova T. S. (2012) *Rozvytok inklyuzyvnoi kompetentnosti vchytelia: shveitsarskyi dosvid* [Development of inclusive teacher competence: Swiss experience]. *Porivnialno-pedahohichni studii*, no. 1 (11), pp. 93–98 [in Ukrainian].
6. Solovei T. V., Chaikovskiy M. Ye. (2013) *Zmistovni komponenty profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka inklyuzyvnoho zakladu osvity* [Content components of professional competence of a social worker of an inclusive educational institution]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*. Khmelnytskyi, no. 1 (7), pp. 220–224 [in Ukrainian].
7. Oleksienko, L. P., Kobza O. L. (2002) *Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv: «Kobza», 544 p. [in Ukrainian].
8. Khafyzulyna Y. N. (2008) *Formyrovanye ynklyuzvnoy kompetentnosti budushchykh uchyteley v protsesse professional'noy podhotovky* [Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training] (PhD Thesis). Astrakhan', 21 p. [in Russian].

УДК 372.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.18>

ЕМПІРИЧНЕ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВПЕВНЕНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ШВЕЦЬ ОКСАНА ВІКТОРІВНА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
super.oksana7@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7120-9299

У статті порушено проблему соціальної впевненості дітей старшого дошкільного віку. Наголошено, що провідним аспектом вдалої соціалізації дошкільників старших груп є впевненість у собі, що проявляється у ставленні дитини до дійсності, до самої себе, вмінні розв'язувати життєві завдання. Разом із тим, психолого-педагогічні особливості розвитку зазначеної якості особистості в старшому дошкільному віці вивчено недостатньо, тому виникає потреба в проведенні емпіричного вивчення рівнів соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку.

Описано результати проведеного емпіричного дослідження, зроблено акцент на тому, що виокремлені критерії та показники (ставлення до себе, до навколишнього світу, фізіологічні ознаки) вияву соціальної впевненості або соціальної невпевненості до кожного із рівнів, дали змогу більш детально описати досліджувані процеси в групах дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: соціальна впевненість, соціальна компетенція, заклад дошкільної освіти, старший дошкільний вік, діагностичні методики, рівні соціальної впевненості, показники, критерії.

Постановка проблеми. Дошкільний вік є найважливішим періодом соціалізації дітей, оскільки дитина не лише здобуває компетентності в закладі дошкільної освіти, а й формує власний світогляд, вчиться здійснювати самоконтроль і самоорганізацію, взаємодіє з колективом, опановує здатності вирішувати складні життєві ситуації. З огляду на це, в освітньо-виховному процесі відбувається розвиток усіх складових самовдосконалення особистості старшого дошкільника, насамперед потреби в самоствердженні та самореалізації, що є невід'ємною частиною його соціального становлення.

Зазначимо, що від народження дитини до вступу до школи – це період оволодіння соціальним простором людських стосунків через спілкування з однолітками, близькими дорослими, а також через ігрові та реальні стосунки з дітьми різного віку. Характерними рисами емоційно-вольової сфери дитини старшого дошкільного віку є довільність поведінки й нове ставлення дошкільника до себе, до своїх можливостей та вчинків. Оволодіння вмінням керувати собою, регулювати власні

наміри, дії та вчинки стає окремим завданням, створюється відповідальне підґрунтя для усвідомлення дитиною своїх особистих властивостей, які формуються в неї в під час різних видів діяльності та спілкування під впливом оціночного ставлення оточення [1, с. 18].

Провідним аспектом вдалої соціалізації дитини старшого дошкільного віку є впевненість у собі, що проявляється у ставленні дитини до дійсності, до самої себе, вміння розв'язувати життєві завдання. Впевненість – це усвідомлене ставлення індивіда до власних здатностей в умовах реалізації їх у конкретній формі активності, основою якого є адекватна самооцінка [3, с. 115].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми соціальної компетенції стали предметом досліджень у кінці ХХ ст. (психологи (Ю. Меля, К. Рубін, Р. Хінтч), соціологи (В. Ядов, А. Корнілова, І. Титаренко), педагоги (Е. Коблянська, І. Песков, В. Кожевніков) вивчали сутнісні ознаки соціальної компетенції, описували та висвітлювали такі феномени: навички міжособистісної взаємодії, соціальну взаємодію дітей, особливості моти-

вації в дошкільному віці, готовність до життя, поведінкові сценарії дітей дошкільного віку, хоча не завжди вживали термін «соціальна компетенція» [2, с. 91].

Соціальну компетенцію розглядають як різновекторну ознаку особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю сукупність та етапи функціонування особистості в соціумі, враховуючи при цьому певні психологічні складові особистості, як цінності, мотиви, настанови, переконання, здібності тощо, але, як і будь який вид компетенції, проявляється у певній діяльності, зокрема в міжособистісних стосунках [4, с. 94]. Вона включає: бажання й уміння спілкуватися з оточенням, з іншими людьми, наявність позитивної мотивації у стосунках із ними, впевненість у собі, емпатію і здатність керувати соціальними ситуаціями та застосовувати самостійно обрані, ефективні методи для досягнення комунікативних цілей завдяки наявному комунікативному досвіду [4, с. 95].

Науковиця М. Лук'янова зауважує, що соціальна компетенція простежується в активному освоєнні й присвоєнні людиною соціальних норм, правил, які виникають на різних етапах та у різних видах соціальної взаємодії, впливають на побудову, регулювання міжособистісних і внутрішньо особистісних соціальних відносин у суспільстві. Вище (наказом) вказане є показником значимості соціальної компетентності для внутрішнього світу людини і для набуття соціальної впевненості. Вкрай важливо наголосити, що соціальна компетентність постає і як результат, і як умова успішної соціалізації особистості в суспільстві [3, с. 116]. Високий рівень розвитку соціальної компетентності зумовлює легше протікання процесу соціалізації та забезпечує успішну міжособистісну взаємодію. Соціальна впевненість розглядається в контексті соціальної компетентності.

Соціальна впевненість – це здатність дитини почувати себе комфортно в колективі, реалізуючи свій власний потенціал [5, с. 65]. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що соціальна невпевненість на рівні зовнішніх поведінкових проявів висвітлюється в різному контексті: як неко-

мунікабельність, скутість, сором'язливість, боязнь, актуальність, тобто як гіпоактивність. Г. Назаренко виховання соціальної впевненості у дітей дошкільного віку вважає основоположним принципом неперервності освіти, оскільки уточнення принципу виховання, на думку науковця, дозволяє стверджувати, що навчання та виховання має стати основою задля поступового природнього переходу дитини від статусу дитини дошкільного віку до учня початкової школи [2, с. 92].

Виховання впевненості у дітей шести-семи років висвітлено в працях І. Волкова, М. Мішечкіної, Н. Молостової, Т. Поніманської. Питання розвитку соціальної впевненості розглядалося крізь призму різних наукових пошуків (О. Байер, Л. Божович, Ж. Гордєєва, Г. Гумєнюк, О. Кононко, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, М. Лісіна, Т. Піроженко, М. Поддяков, С. Тищенко, Л. Уманець, І. Чеснокова й ін.) [4, с. 96].

Сучасні дослідники (О. Байер, С. Бодейко, М. Боришевський) наголошують, що впевненість у собі формується протягом життя суб'єкта та знаходить вияв у вмінні вирішувати складні життєві ситуації, усвідомленні власних дій тощо. Впевненість у собі – це особливий вольовий стан, що формується під дією виховних впливів. Найчастіше в педагогічній і психологічній літературі невпевненість у собі на рівні зовнішньої поведінки описана як гіпоактивність [1, с. 19]. Якщо ж невпевненість на глибинному особистісному рівні вважати невпевненістю в собі, у своїй доцільності в соціумі, конфліктом індивідуального й соціального, то її проявом може бути і гіперактивність у вигляді неслухняності й агресивності. І те й інше – гіперактивність і гіпоактивність – часто є формами неадекватних захисних механізмів соціально невпевнених дітей. Разом із тим, психолого-педагогічні особливості розвитку зазначеної якості особистості у старшому дошкільному віці вивчено недостатньо, тому виникає потреба у проведенні емпіричного дослідження рівнів соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку.

Мета статті – проаналізувати результати констатувального етапу дослідження щодо

виявлення рівнів соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вирішення завдань дослідження передбачало проведення констатувального етапу експерименту, метою якого було виявлення рівнів соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку. Завдання констатувального етапу дослідження:

- 1) обрати методики для дослідження;
- 2) розробити анкети для вихователів для визначення особливостей роботи щодо розвитку соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку;
- 3) здійснити аналіз одержаних результатів дослідження.

Дослідження було проведено на базі закладу дошкільної освіти (надалі – ЗДО) «Сонечко» Рівненського району Рівненської області. У нашому експерименті взяли участь 30 дітей старшого дошкільного віку та 4 вихователі.

На констатувальному етапі дослідження було використано такі методи дослідження: спостереження, бесіди з дітьми старшого дошкільного віку та вихователями ЗДО, методики «Сходінки», «Намалюй себе», «Впевненість у собі», анкетування дітей та вихователів. Проведене анкетування вихователів ЗДО показало, що вони ознайомлені із видами та ступенями адаптації дитини до умов ЗДО, щоденно звертають увагу на емоційний стан дітей у перші дні їхнього перебування в закладі, прагнуть створити належні умови для формування та розвитку у вихованців позитивного емоційного ставлення до дітей в групі та до навколишнього світу. Проте завдання щодо формування у дітей впевненості в собі і в своїх силах, а також позитивного ставлення до себе, розвиток ініціативності, прийняття себе таким, як є, і інших дітей, подолання відчуття меншовартості, агресії через невміння йти на компроміс, вигідності поведінки, закритості ними не ставиться за мету, бо розглядається в контексті розвитку соціальної компетентності.

У контактах вихованців ЗДО було виявлено певну кількість дітей, які погано пристосовані до життя, та не прагнуть самотійно знайти способи вирішення будь-яких життєвих

завдань, а прагнуть одержати готові відповіді без власних зусиль. Вони зорієнтовані не на процес, а на результат. Як показав аналіз спільних ігрових дій дошкільників, вони:

- не здатні самотійно виконувати певні ігрові дії без контролю дорослого, бо не вміють оцінювати власні сили, співвідносити мету та засоби її досягнення;
- всі ігрові дії мають спрощений емоційний фон (неможливість виразити любов чи нелюбов до однолітків, дорослих; повідомити, що не подобається тощо);
- багато дітей не мають ігрового досвіду, не вміють спокійно гратися поруч із ровесниками, що призводить до підвищеного шумового фону в ігровій кімнаті (діти сперечаються, хто буде першим гратися іграшкою, критикують дії одне одного). Тому одні вихованці починають нервувати, проявляють агресивні дії, впадають у різні стани афекту (плач, крик, істерика). Інші через відсутність емоційного комфорту починають виконувати компенсаторні стереотипні дії (погойдування, смоктання пальців, монотонний спів, кусають чи щипають інших дітей, гризуть нігті).

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили відсутність спеціальної методичної літератури про соціальну впевненість дітей дошкільного віку, однак є папка-ширмочка «Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях», яку розробили вихователі старшої групи під час проходження курсів підвищення кваліфікації. Загалом, педагогічний колектив ЗДО недостатньо підготовлений до забезпечення ефективності процесу розвитку соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку.

Під час спостереження за діяльністю дітей старших дошкільних груп було визначено, що серед показників невпевненості дошкільників є: труднощі у висловлюванні почуттів, неприйняття себе, відчуття приниженості або меншовартості, висока рухова активність, підвищена емоційна збуджуваність (гіперактивність) та низька рухова активність, з вираженою апатією, загальмованістю, ревнощі, заздрощі, ненависть, розчарованість, відсутність само-

поваги, невпевнена постава, хода, скуті рухи та жести, негативна міміка тощо. Під час спостереження за дітьми в ігровій діяльності, під час занять було враховано ще такі фактори:

- 1) відповідність занять віку дитини, її емоційно-психологічному стану;
- 2) врахування індивідуальних особливостей дитини (інтелектуального потенціалу, якості мовлення, пам'яті, уваги, уяви та ін.);
- 3) з якої сім'ї дитина (благополучної, неблагополучної, повної чи не повної), бо це суттєво впливає на формування соціальної впевненості.

Зафіксовано для себе, що більшість занять тривають 25-30 хвилин, структура занять охоплює організаційний та зацікавлюючий моменти, демонстрацію відео, мультимедійних презентацій «Як бути впевненим», «Чому мої друзі впевненіші за мене», «Як перестати соромитися» та ін. Привернуло увагу, що вихователі детально проводять обговорення почутого та побаченого засобами ігрової діяльності, технологій (сюжетно-рольової гри, рухливих та настільних ігор), навчають дітей навичкам впевненості у собі.

Спостережено проведення таких занять у ЗДО: тематичні заняття «Я впевнений/а у собі», «Казка про впевнену дівчинку», «Казка про впевненого та невпевненого хлопчика», на яких діти розглядали важливі для їхнього особистісного розвитку теми. Інтегровані заняття «Смерч у дії», «Вулкан», «Я на безлюдному острові: мої дії», «Я серед дикунів», «Я сам на морі», «Я і мій настрій» тощо були дещо іншого спрямування: збагачували, закріплювали практичний і теоретичний досвід дітей старшого дошкільного віку, давали їм змогу робити власний вибір, обговорювати його специфіку, проявляти ініціативну, самостійно вибирати товариша для групових завдань тощо. Можемо зробити висновок, що усі спостережувані нами форми роботи щодо формування соціальної впевненості були спрямовані на вирішення таких завдань:

- 1) формування та закріплення навичок комунікації у різних ситуаціях спілкування;
- 2) закріплення в іграх конструктивних форм поведінки та моделей впевненої у собі особистості;

- 3) вміння здійснювати оціночні судження;
- 4) формування здатностей іти на компроміс, ділитися іграшками, товаришувати з усіма;
- 5) здатність ставити перед собою мету і досягати її;
- 6) розвивати навички самоконтролю, рефлексії, творчості, креативності, успішності тощо;
- 7) розвивати навички міжособистісної взаємодії, вміння виражати свої емоції, почуття, користуватися жестовою мовою.

Метод бесіди був використаний з метою визначення рівня соціального розвитку дітей. Для проведення бесіди було розроблено серію запитань. Опишемо отримані відповіді на розроблені запитання для старших дошкільників. Отож, на перше запитання «У які ігри ти любиш гратися?» діти дали такі відповіді: «У ведмедя у бору», «Спіймай комара», «Веселий світлофор», «Що змінилося?», «Хованки», «Класики», «Відгадай актора», «Спіймай мене», «Вгадай за голосом» та ін. Ці ігри ми відносимо до групи тих, що свідчать про високий рівень розвитку соціальної впевненості у старших дошкільників.

На друге запитання бесіди «Які в тебе улюблені іграшки?» діти відповіли, що це ляльки, муляжі овочів, фруктів, телефон, праска, ігрові комоди, м'які іграшки-тваринки, машинки, книжечки з пазлами, роботи. Ми помітили гендерні відмінності у доборі та використанні іграшок, діти їх обирають, мотивуючи, як ними гратимуться, визначають дітей, що потрібні їм задля гри. Хлопчики частіше хочуть гратися з хлопчиками, а дівчатка – з дівчатками. Лише окремими іграшками (конструктором, настільними іграми) діти граються попарно: хлопчик-дівчинка, бо так їм більш подобається, вони навчаються ділити улюблену іграшку чи гру.

Третім запитанням було «Які в тебе є іграшки?». Відповідаючи, діти назвали дуже багато різноманітних іграшок, які вони мають в закладі дошкільної освіти та вдома: пазли, ігри з вкладками, ляльки, машинки, кубики, конструктори, літаки, «ігри для двох» – так назвали старші дошкільники різні настільні ігри, які люблять грати спільно з іншими

дітьми та ін. Це стало вагомим показником, щоб віднести частину дітей до групи високого рівня розвитку соціального розвитку. Наступним було запитання «Якій іграшці ти віддаєш перевагу?». Відповіді хлопчиків та дівчаток розділилися: одні вибрали конструктор, а інші – ляльки. «Як ти граєшся з цими іграшками?» – більшість дітей старшої групи на це запитання зазначили, що люблять гратися з друзями, а лише двоє діток із 30-ти відповіли, що люблять гратися наодинці. Шосте запитання звучало так: «В які ігри ти з ними граєш?». Усі діти обрали сюжетно-рольові ігри, рухливі та настільні ігри, що передбачають взаємодію з іншими дітьми, роботу в парах, колективну творчість тощо. В цих іграх діти відчувають свою ідентичність, гармонійність, оптимізм стосовно себе, можуть бути відкритими для висловлення почуттів, чіткими у висловлюванні своєї думки, демонструвати набуті фізіологічні вияви впевненості (впевнену ходу, сміливі рухи, впевнений погляд уперед тощо) або соціальної невпевненості (жести закритості, негативна міміка, невпевнена постава, труднощі у висловлюванні тощо).

Сьоме запитання «Ти любиш гратися одна або з іншими дітьми чи дорослими?» дамо такі результати: 28 дітей обрали спільні ігри з іншими дітьми і лише 2 – самостійні ігри наодинці. Така відповідь була зумовлена тим, на нашу думку, що діти можуть цим демонструвати певні показники вияву соціальної впевненості (реалізм, життєствердність, внутрішня стійкість, відсутність агресії, відчуття радості від спілкування з іншими дітьми) або невпевненості стосовно до себе (неприйняття себе, меншовартість, відчуття приниженості, скептичне ставлення до всіх оточуючих, заздрощі, відсутність самоповаги та ін).

Наступним було запитання «З ким ти любиш гратися в закладі дошкільної освіти?», на яке діти відповідали по різному: називали імена своїх найкращих друзів; окремі діти зазначили, що це домашні улюбленці (кіт, собака, морська свинка тощо). Це запитання дало змогу нам виокремити показники вияву соціальної впевненості або невпевненості щодо навколишнього світу. Соціально впев-

нені діти люблять гратися з усіма, бо вони сміливі, рішучі, спонтанні, здатні висловлювати та приймати похвалу, мають високий рівень самоповаги та ін., а соціально невпевнені діти зазвичай нерішучі, неініціативні, не вміють виражати свої емоції і почуття, можуть мати розлади стосунків з оточенням, бути заздрісними або ж ненависними по відношенню до своїх однолітків і т. д.

На дев'яте запитання бесіди «Ким ти частіше всього буваєш у грі, у якій ролі?» та десяте «Ким би ти хотіла (в) бути в грі, у якій ролі?» ми отримали такі відповіді: головні ролі в іграх займає близько десяти дітей старшої групи, інші – виконують допоміжні ролі, бо почувують себе невпевнено, соромляться, боязкі. Здебільшого соціально невпевнені діти не здатні оцінювати власні сили, консервативні у діях та задумах, демонструють ригідність поведінки, відсутність самоповаги. Соціально впевнені діти чітко характеризують свої бажання у грі, ставлять перед собою цілі і шукають способи їх досягнення, відкрито виражають бажання брати на себе головні ролі, навіть якщо мають боязнь чи не вдасться усе реалізувати. Цікаво було також зауважити, що діти віддають перевагу ролям, які дають змогу їм більше рухатися (бігати, стрибати тощо) і відповідно, що місять менше словесного супроводу: мінімум слів, реплік. Таким чином, результати проведеної бесіди були значущими для визначення рівня соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Також було проведено анкетування для визначення асоціальності у дітей старших дошкільних груп.

Результати анкетування такі:

- до високого ступеня асоціальності – 8-10 балів (характерні ознаки таких дітей: труднощі у висловлюванні, відчуття приниженості, меншовартості, скептицизм, нерішучість, розлад стосунків з оточенням, дискредитація гідностей іншої людини, ригідність поведінки, неможливість виражати свої емоції та почуття через замкнутість тощо, ми не віднесли жодної дитини);
- до середнього ступеня асоціальності – 4-7 балів було віднесено 2 дитини із

30 (характерні ознаки таких дітей: невпевнена постава, скуті рухи та жести, переважання негативної міміки з бідним репертуаром, мала кількість друзів, невміння приймати похвалу чи критику негативне ставлення до життя, неприйняття себе (повне або часткове);

– до низького ступеня – 1 дитину (характерні ознаки: труднощі у висловлюванні власної думки чи емоцій, розчарованість, невміння оцінювати власні сили, агресія, відсутність самоповаги, розлад стосунків з батьками або однолітками). Попри те, що були виявлені із досліджуваних троє дітей із проявами асоціальності, ми розуміємо й те, що за умов систематичної роботи з ними ці діти з легкістю подолають усі наявні в них труднощі у спілкуванні з оточенням: вихователем, однолітками, та можливо, і батьками. Щодо застосованих діагностичних методик, то надано їхній опис у таблиці 1.

Застосування методики 1 «Сходинки» під час роботи з дітьми старшого дошкільного віку дало змогу констатувати, що *неадекватно завищена самооцінка* (старший дошкільник не роздумуючи, ставить себе на найвищу сходинку, аргументуючи свій вибір, посиляється на думку дорослого, коментує свій вибір приблизно так: «Я найкращий/а серед інших дітей, тому моє місце саме на найвищій сходинці») характерний для 12 осіб із 30 обраних для дослідження дітей. Ці діти у ставленні до себе ідентичні, гармонійні, відкриті, життєрадісні, спонтанні, наполегливі, приймають себе такими, якими вони є. Характерними зовнішніми (фізіологічними ознаками) є: впевнена постава, хода, сміливі та рішучі рухи, відкрита усмішка, упевнений погляд вперед.

Завищена самооцінка була характерна для 8 дітей із 30. Ці восьмеро дітей після роздумів та вагань ставлять себе на найвищу сходинку, при цьому пояснюють та аргументують, чому зробили саме такий вибір. Діти із такою самооцінкою дають собі таку оцінку: «Я, звичайно, хороший/а, хоча іноді лінуюся, поведжуся не так, як треба. Проте все одно моє місце саме тут, на цій високій сходинці». Фізіологічними проявами таких дітей є: впевнена або невпевнена

хода, різноманітна міміка: від позитивної до негативної з бідним репертуаром, спонтанність або нечіткість висловлювань. Десятеро дітей мали занижену самооцінку. Характерно, що якщо у дитини занижена самооцінка, вона без вагань зупиняє свій вибір на нижній сходинці, пояснюючи свій вибір тим, що погано поводиться, часто отримує зауваження від дорослих. Діти дошкільного віку часто наголошують, що вони не варті подарунків, уваги батьків через те, що часто поводять себе не дуже добре, є нечемними. Характерними фізіологічними ознаками таких дітей є невпевнена постава, скуті рухи, замкнутість, нерішучість, відсутність радісних емоцій. Можливий варіант повної відмови від виконання завдання через високу тривожність та невпевненість не був спостережений під час нашого дослідження.

Методика «Намалюй себе» дала змогу визначити емоційно-ціннісне ставлення до себе старшого дошкільника. Вдалося дізнатися, що переважна кількість дітей оцінює себе емоційно позитивно, як хорошого хлопчика чи дівчинку, що робить добрі вчинки. Це відображено у дитячих малюнках різнобарвних, без деталей чорного та коричневого кольорів.

Коротко опишемо процес виконання дітьми тестового завдання за методикою 3 – «Впевненість у собі». Під час відповідей на запитання у дітей старшого дошкільного віку виявлялися труднощі з умінням оцінити себе, свої якості та можливості. Ми помітили в багатьох дітей невміння оцінювати власні сили, нездатність співвідносити мету та засоби її досягнення, ревнощі, ригідність поведінки. Необхідність оцінити ставлення до партнерів у дошкільників викликає труднощі. Розглянемо деякі аспекти з якими зіткнулись під час дослідження за цією методикою. Неоднозначно діти сприйняли твердження «Я можу робити те що, хочу, коли хочу і з ким хочу, якщо це не заважає і не ображає інших». Дітям було важко відреагувати на цю фразу. Організатору дослідження доводилося пояснювати, що їхня діяльність іноді може ображати товариша або партнера по грі. Після усвідомлення твердження діти старшого дошкільного віку зазначали, що не хотіли б нікого ображати та заважати іншим, але не завжди так вихо-

Діагностичні методики дослідження

Назва методики	Мета методики та Інструкція до проведення
<p>Методика № 1 «Сходинки»</p>	<p>Завдання: дослідження самооцінки дитини. Дітям пропонується для розгляду картинка із зображеною драбинкою. Дається таке пояснення «Тобі треба всіх дітей розсадити на сходинках так, як би ти визначив дітей: добрі, слухняні, привітні тощо (на верхній); ті, хто інколи порушують дисципліну, але в цілому тобі подобаються, бо вони активні на заняттях, активні в іграх тощо (на середній); діти, які, на твій погляд, сваряться з іншими дітьми, не слухають вихователя, заважають на заняттях тощо (на нижній). Після виконання цієї роботи, дитині пропонується визначити своє місце на символічній драбинці. Бажано почути від дитини пояснення щодо вибору місця інших дітей та свого власного. Під час виконання дитиною цього завдання необхідно звернути увагу, чи відчуває вона сумніви, чи роздумує, чи діє швидко та впевнено. У випадку, якщо дитині важко визначитися, вихователю треба допомогти уточнювальними запитаннями, порадами тощо.</p> <p style="text-align: center;">Інтерпретація результатів</p> <p><i>Неадекватно завищена самооцінка.</i> Не роздумуючи, ставить себе на найвищу сходинку, аргументуючи свій вибір, посилається на думку дорослого, коментує свій вибір приблизно так: «Я найкращий серед інших дітей. Моє місце саме на найвищій сходинці». <i>Завищена самооцінка.</i> Після роздумів та вагань дитина ставить себе на найвищу сходинку, при цьому пояснює та аргументує, чому зробила саме такий вибір. Можливий варіант пояснення своїх дій зовнішніми, незалежними від неї, причинами, дає собі таку оцінку: «Я, звичайно, хороший, хоча іноді лінуюся, поведжуся не так, як треба. Проте все одно моє місце саме тут». <i>Якщо в дитини занижена самооцінка,</i> вона без вагань зупинить свій вибір на нижній сходинці, пояснюючи свій вибір тим, що погано поводить, часто отримує зауваження від дорослих. Можливий варіант повної відмови від виконання завдання через високу тривожність та непевненість.</p>
<p>Методика № 2 «Намалюй себе»</p>	<p>Завдання: визначення емоційно-ціннісного ставлення до себе старшого дошкільника. Ця методика заснована на вивченні самооцінки та загального емоційного ставлення до себе дітей старшого дошкільного віку. Методика може проводитися як фронтально, так і індивідуально. Вихователь звертається до дітей: «Зараз ви будете малювати. Спочатку намалюєте поганого (неслухняного, грубого) хлопчика або погану дівчинку. Будете малювати трьома олівцями. Виберіть ці олівці і покажіть їх мені. Ті, що залишилися, відкладіть». Необхідно переконатися, що всі діти правильно зрозуміли завдання. Тільки після того, як вихователь переконався у розумінні дітьми завдання, можна починати малювання. Необхідно звернути увагу дітей на колір олівців, а не на якість виконання самого малюнка. Як правило, діти для першого малюнку використовують яскраві кольори олівців – червоні, жовті, блакитні тощо. Після того як всі діти закінчили малювати, дається така інструкція: «А тепер відкладіть ті олівці, якими ви малювали, і візьміть ті, що залишилися. Покажіть мені їх. Цими олівцями ви намалюєте хорошого (ввічливого, доброго) хлопчика або гарну дівчинку. Починаємо малювати». Зазвичай залишаються олівці чорного, коричневого, сірого кольорів. Необхідно переконатися, що всі діти правильно зрозуміли і виконали цю інструкцію. Тільки після того, як діти виконали перший та другий малюнок, слід переходити до оголошення третього завдання. Інструкція, що дається перед третім малюнком: «А зараз кожен з вас намалює себе. Себе ви можете малювати всіма шістьма олівцями. Візьміть всі олівці в руку і покажіть мені. А ось зараз увага! Нехай ваш малюнок буде з секретом. Якщо хто-небудь захоче намалювати себе схожим на доброго хлопчика або гарну дівчинку, то нехай в малюнку буде більше тих кольорів, якими ви малювали хорошого хлопчика або дівчинку. А якщо захочеться намалювати себе, схожим на поганого, то тоді в ньому буде більше тих кольорів, якими малювали поганого хлопчика або дівчинку. Але спробуйте при зображенні себе використовувати олівці усіх кольорів». Після цього слід коротко повторити інструкцію та відповісти на запитання дітей. Дуже важливо відповісти на усі запитання дітей, щоб кожен зрозумів, як треба виконувати третій малюнок.</p>
<p>Методика № 3 «Впевненість у собі», тестування</p>	<p>Завдання: дослідити, наскільки дитина відчуває себе впевненою у власних силах. Дітям пропонується прослухати 10 тверджень. Педагог, який проводить тестування, зачитує дитині словесне твердження й фіксує відповідь у квадратик (біля відповіді ставиться позначка). У кожному рядку може стояти лише одна позначка. Дітям пояснюють, що відповіді на кожне з наведених далі запитань, мають відображати те, що вони думають. Бажано проводити цей тест у зручній для кожної окремої дитини обстановці. Якщо ж дитина соромиться або розгублено себе відчуває, це також показник. Але треба розмежовувати особливості характеру дитини та її реальне реагування на оголошені твердження.</p>

дять. Окремі опитувані відповідали, що не має різниці, які почуття в інших, головне, щоб їм було добре. Такі твердження було прикро чути, однак вони чесні з боку дітей. Водночас одержані відповіді засвідчили показники вияву соціальної невпевненості дітей у собі.

Друге твердження звучало так: «Я легко отримую бажане. Якщо я чогось дуже-дуже захочу, то обов'язково досягну цього». Відповіді дали можливість зробити висновок щодо переконань дітей – якщо сильно захотіти, то це можливо отримати і не важливо, яким саме способом. Однак були й такі висловлення, що свідчили про неможливість швидкого і легкого вибору стилю поведінки для отримання бажаного. Це питання дало змогу вкотре виокремити соціально впевнених дітей: рішучих, ініціативних, які оптимістично дивляться на життєві ситуації та рішучі в діях. Діти старшого дошкільного віку плуталися в тому, що вони хочуть, чи це можливо або ж як цього можна досягнути. Сумніви викликали думки про те, як вчиняти у випадку, якщо це комусь не сподобається (хочу грати гру, але іграшка для цієї гри знаходиться в когось із дітей і дитина ця не хоче мені її давати тощо). Тест викликав багато роздумів, але дав змогу зібрати ще більше даних щодо досліджуваної проблеми. Проаналізувавши протоколи поведінки дітей в умовах ЗДО і виявивши подібні прояви порушення поведінки (почуття меншовартості, негативізм, уникання спільної діяльності, нерішучість, невпевненість, обмеженість і вибірковість у контактах, несмілива хода, рухи, розлад стосунків з близькими людьми тощо), ми визначили групи вихованців із:

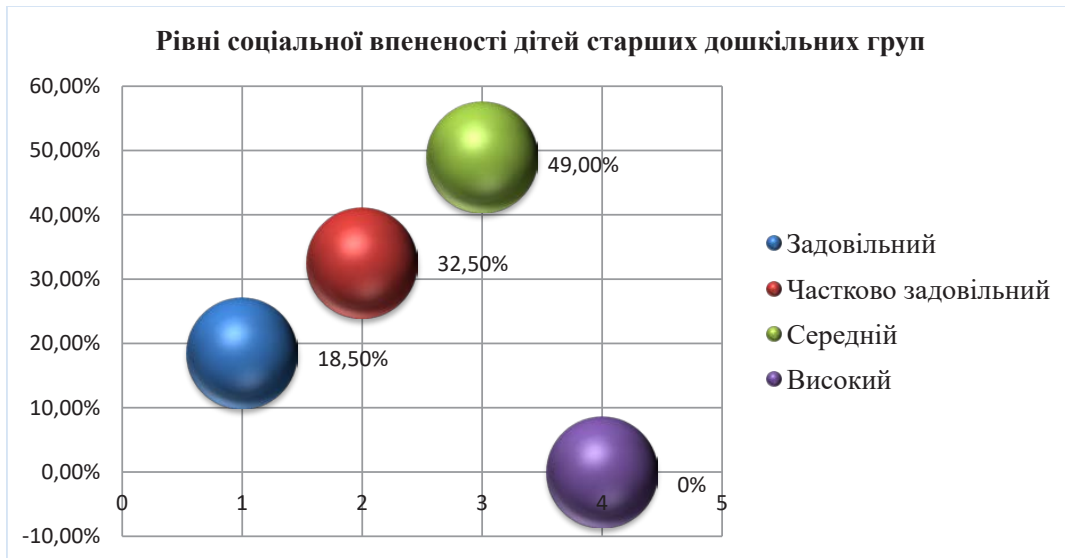
– *задовільною соціальною впевненістю* (18,50 %). У цю кількість увійшли неврівноважені, збудливі діти, негативні емоції яких проявляються в таких афективних станах, як плач, скептицизм, гнів, пустощі, агресія, заздрість, ревності. Такі діти віддавали перевагу спілкуванню з дорослими, надмірно конфліктували з ровесниками через невміння оцінити свої сили щодо конкретних вимог, невміння йти на компроміс, нездатність встановлювати контакти з іншими, приймати похвалу або ж критику, часто порушують особистий простір

інших дітей, що призводить до конфліктних ситуацій.

– *частково задовільною соціальною впевненістю* (32,50%): діти старшого дошкільного віку схильні проявляти асоціальні форми поведінки (провокування конфліктів, бійок, демонструють непослух, схильні до руйнівних дій в найближчому соціальному оточенні). Тривалість асоціальних форм поведінки й афективних станів у дітей є короткочасною. Бажання дитини брати участь у певному виді діяльності також залежить від її хвилинного настрою. Діти відчують труднощі у ставленні до себе, навколишнього світу, що знаходить відображення у фізіологічних проявах: невпевнена хода, міміка, жести, мова тощо.

– *середнім рівнем соціальної впевненості* (49,00%). Рівень включення дітей старшого дошкільного віку в будь-яку діяльність найчастіше характеризується як гіперактивний. Діти ініціативні, внутрішньо стійкі, оптимістичні, життєрадісні, беруть на себе головні ролі в іграх, прагнуть допомогти іншим дітям, якщо помічають важку ситуацію. Також вони характеризуються тим, що можуть встановлювати контакти з оточенням, чіткі у висловлюванні своїх думок, почуттів, емоцій, вміють оцінити себе і свою поведінку, приймають себе такими, як вони є (веселими, товстими, занадто балакучими тощо). Рівень самоповаги дуже високий, що відображає фізіологічна сторона соціальної впевненості: впевнений погляд, постава, хода, міміка, жести. Діти цієї групи ініціативні, часто можуть переоцінювати свої можливості, але прагнуть бути потрібними для своєї групи дітей, помічником для вихователя ЗДО. Легко йдуть на контакт з дорослими та однолітками, веселі та жваві. Якщо такі діти ставлять собі мету, то вже навіть у своїх шість років вони шукають способи її досягнення, що дуже важливо для подальшого гармонійного становлення особистості дошкільника. Дорослим важливо підтримувати такого роду починання, щоб дитина закріплювала вміння приймати похвалу.

Узагальнено результати нашого дослідження в діаграмі 1.



Діаграма 1

Висновки. Отож, з'ясовано, що до високого рівня не було віднесено жодної дитини із обраних дітей старшого дошкільного віку. До середнього рівня розвитку соціальної впевненості ми віднесли 49, 00% (16 осіб) досліджуваних на основі застосованих діагностичних методик та інших використаних методів дослідження, до частково задовільного рівня соціальної впевненості – 32,50 % (11 осіб), а до задовільного – 18,50% (3 особи) дітей старшого дошкільного віку. Виокремлені показники (ставлення до себе, до навколишнього світу, фізіологічні ознаки) вияву соціальної впевненості або соціаль-

ної невпевненості до кожного із рівнів дали змогу більш детально описати досліджувані нами процеси в групах дітей старшого дошкільного віку. Таким чином, результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що розвиток соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку характеризується певними психолого-педагогічними особливостями, які нам вдалося дослідити та описати.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробці тренінгових занять для формування соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бодейко С. В. Виховання соціальної впевненості у дітей дошкільного віку. *Наука, освіта, суспільство очима молодих : Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців*. Рівне : РВВ РДГУ, 2018. С. 18–19.
2. Горбатих В. В. Батьки як чинник впливу на становлення самоставлення дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К., 2018. Т. IV. Вип. 14. С. 91–103.
3. Мішечкіна М. Є. Роль сім'ї у вихованні впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр.* К. ; Запоріжжя, 2005. Вип. 35. Кн. 2. С. 115–121.
4. Савченко Ю.Ю. Особливості формування статево-рольових уявлень у старших дошкільників. *Молодий вчений*. Видавничий дім «Гельветика». 2017. Вип. 10. С. 94–97.
5. Швець О. Соціально впевнена особистість старшого дошкільника: психолого-педагогічні аспекти проблеми. *«Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки»)* : журнал. 2022. № 2(2). С. 65–76.

EMPIRICAL DETERMINATION OF THE LEVEL OF SOCIAL SECURITY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

SHVETS OKSANA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. In the article the author raises the issue of social security of older preschool children. It is emphasized that the leading aspect of successful socialization of an older preschool child is self-confidence, which is manifested in the child's attitude to reality, to himself, the ability to solve life's problems. At the same time, psychological and pedagogical features of the development of this quality of personality in the senior preschool age are insufficiently studied, so there is a need for an empirical study of levels of social confidence in older preschool children.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the results of the ascertaining stage of the study to identify levels of social confidence in older preschoolers in the preschool.

Methods. Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature, legal documents, observations, interviews with older preschool children and educators, methods "Steps", "Draw yourself", "Self-confidence", questionnaires for children and educators.

Results. It was found that no child from the selected experimental children of older preschool age was classified as high. To the average level of development of social confidence, we attributed 49, 00% (16 people) of respondents on the basis of applied diagnostic techniques and others. used research methods, to a partially satisfactory level of social confidence – 32,50% (11 people) and to a satisfactory – 18,50% (3 people) of older preschool children. The indicators we selected (in relation to ourselves, the world around us, physiological signs) of the manifestation of social confidence or social insecurity at each level, allowed us to describe in more detail the processes we studied in groups of older preschool children.

Originality. The method of studying the state of development of social confidence of senior preschoolers in preschool education has been improved. Further development of the issue of empirical study and development of social confidence in older preschool children in preschool institutions and at home.

Conclusion. The results of the ascertaining stage of the study showed that the development of social confidence in older preschool children is characterized by certain psychological and pedagogical features that we were able to explore and describe.

Keywords: social confidence, social competence, preschool education institution, senior preschool age, diagnostic methods, levels of social confidence, indicators, criteria.

REFERENCES

1. Bodeiko, S. V. (2018). Vychovannia sotsialnoi vpevnenosti u ditei doshkilnogo viku. *Nauka, osvita, suspilstvo ochyma molodykh: Materialy XI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv ta molodykh naukovtsiv*. Rivne: RVV RDHU, 18–19 [in Ukrainian].
2. Horbatykh, V. V. (2018). Batky yak chynnyk vplyvu na stanovlennia samostavlennia ditei starshoho doshkilnogo viku. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. Kyiv, vol. IV, 14, 91–103 [in Ukrainian].
3. Mishechkina, M. Ye. (2005). Rol simi u vykhovanni vpevnenosti v sobi u ditei starshoho doshkilnogo ta molodshoho shkilnogo viku. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky: zb. nauk. pr.* Zaporizhzhia, 35, vol. 2, pp. 115–121 [in Ukrainian].
4. Savchenko, Yu. Yu. (2017). Osoblyvosti formuvannia statevo-rolovykh uiavlenn u starshykh doshkilnykiv. *Molodyi vchenyi*. Vydavnychiy dim "Helvetyka", 10, 94–97 [in Ukrainian].
5. Shvets, O. (2022). Sotsialno vpevneniia osobystist starshoho doshkilnyka: psykholoho-pedahohichni aspekty problemy. "Nauka i tekhnika sohodni" (Seriia "Pedahohika", Seriia "Pravo", Seriia "Ekonomika", Seriia "Tekhnika", Seriia "Fyzyko-matematychni nauky"): *zhurnal*, 2, 65–76 [in Ukrainian].

УДК 378.147.03

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.19>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЛІДАРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НУШ

ЯРЕМОВИЧ МАРІЯ АНДРІЇВНА

викладач, методист

КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»

здобувач ступеня доктора філософії PhD

Рівненський державний гуманітарний університет

marsi77@ukr.net

orcid.org/0000-0002-2117-8786

У статті проаналізовано теоретико-методологічні засади та особливості розвитку професійних здібностей майбутніх вчителів початкових класів Нової Української Школи. Розглянуто особливості процесу формування громадянської солідарності студентської молоді, а також окреслено вплив таких навичок на їх майбутню професійну діяльність. Схарактеризовано основні принципи організації процесу формування громадянської солідарності у майбутніх вчителів в умовах ЗФПО. Визначено основні методологічні аспекти та підходи до розвитку професійних здібностей майбутніх вчителів початкових класів НУШ. У контексті того, що Нова Українська Школа є осередком формування якісно нового освітнього середовища, сферою розвитку і становлення свідомих громадян України, професійні здібності вчителів початкових класів НУШ у такому виховному напрямку потребують детального вивчення.

Ключові слова: громадянська солідарність, солідарність, громадянськість, громадянська освіта, студентська молодь, професійні здібності, НУШ, громадянська компетентність, громадянська культура, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, які відбуваються у сучасному світі також здійснюють свій вплив на освітній простір української держави. Освітня система України зазнає постійних трансформацій, які стосуються як її структури, так і функціоналу. Значне відображення у діяльності української школи знаходять особливості міжнародних освітніх систем, зокрема фінської, елементи якої стали основою Нової Української Школи.

Геополітичні виклики, світова нестабільність, складність державотворчих процесів актуалізують питання солідарності – громадянської, національної, культурної та правової. Формування громадянської солідарності майбутніх вчителів є одним із основоположних питань, які мають турбувати державу. Проте ще більш необхідним стає завдання держави та суспільства виховати таку молодь, яка може поєднати турботу про свою долю з відповідальністю за розвиток країни, забезпечити активну особисту участь молодих громадян у суспільних справах [2, с. 81]. Ці та інші

навички стануть фундаментальною основою їх майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до Закону України «Про освіту», стаття 12: «Досягнення мети загальної середньої освіти забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти» [15]. Як бачимо, грома-

дзянська і соціальна компетентності є одними із основних, тому професійні здібності майбутніх вчителів початкових класів НУШ повинні містити вміння їх формувати у своїх майбутніх вихованців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку, формування і вдосконалення професійної компетентності вчителів присвячена велика кількість наукових розвідок. Громадянська компетентність майбутніх вчителів початкових класів НУШ, складовою якої є громадянська солідарність – це вимога часу. Стандарти 2020 року (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»; «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» спрямовані на підготовку сучасного вчителя початкової школи, який має усвідомлювати місце і роль освітніх процесів у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й володіти практичними вміннями та навичками для формування толерантної поведінки у своїх учнів [3, с. 17].

Вагоме місце посідають наукові здобутки учених, у працях яких відображено окремі аспекти досліджуваної тематики, зокрема: Н. Бібік, О. Демченко, О. Пометун та І. Шапошнікова розглянули питання фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, як елементу євроінтеграційного поступу української освіти; психологічну готовність студентів до майбутньої професійної діяльності розглянуто у працях Л. Виготського та О. Леонтьєва; особливий акцент на виховання національної солідарності здійснили науковці І. Бех та Р. Сойчук; підготовці вчителя початкових класів присвячено праці С. Вашуленко, Л. Перетяга, О. Савченко та інших; методологічні аспекти формування громадянської компетентності у майбутніх вчителів початкових класів НУШ проаналізували І. Зязюн, В. Лисенко, П. Ігнатенко, М. Козій, О. Пехота, О. Сухомлинська.

Однак попри значний інтерес до досліджуваної проблематики недостатньо опрацьованими та схарактеризованими залишаються

теоретико-методологічні та практичні аспекти розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів початкових класів у контексті формування громадянської солідарності.

Мета статті. Проаналізувати та конкретизувати теоретико-методологічні засади формування громадянської солідарності у майбутніх учителів початкових класів НУШ у контексті розвитку їх громадянської культури.

Виклад основного матеріалу. Освітні реформації, що характеризують сучасний стан освіти в Україні потягнули за собою цілий ряд кардинальних змін і трансформацій. «Нова Українська Школа», яка практично увірвалася у щоденний лексикон усіх учасників освітнього процесу, висунула принципово нові вимоги до вчителя та до його підготовки. Відтак змінилися пріоритети і завдання педагогічної освіти, стало іншим бачення її розвитку. З'явилася потреба у новому підході до навчання майбутніх вчителів, формування у них якісно нових вмінь і навичок, виховання всебічно розвинених соціально активних громадян, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру.

Ключова зміна стосується підходів до навчання та змісту освіти. Адже мета Нової Української Школи – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. Замість запам'ятовування фактів та визначень понять, учні набуватимуть компетентностей [18, с. 35].

Компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись вміння цими знаннями користуватися, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті [18, с. 35].

Характеризуючи підходи до роботи вчителя початкових класів Нової української школи, які ґрунтуються на педагогіці партнерства, активній та результативній співпраці учня і

педагога, якісній комунікації, індивідуальному та діяльнісному підходах тощо – розуміємо, що роль майбутнього вчителя має бути переосмислена. Заклади освіти, які готують вчителів повинні змінити кроки щодо підготовки майбутніх педагогів, акцентуючи увагу на власне особистості майбутнього педагога, адже саме цей фактор є запорукою успішних змін у шкільній системі.

Відповідно до мети Нової української школи конкретизовано основні завдання формування педагогічної компетентності фахівця початкової освіти:

- забезпечити оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- створити умови для становлення професійної культури фахівця;
- активізувати формування ключових компетенцій вчителя початкових класів;
- формувати професійну мобільність;
- організувати методичну та дидактичну підтримку вчителя початкових класів;
- формувати соціальну активність на основі особистісних якостей та соціальних умінь особистості [17, с. 4].

Компетентнісний підхід розглядається як один із важливих концептуальних принципів, який визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти. Під компетенціями розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності [17, с. 4].

Студенти ЗФПО та ЗВО, здобуваючи педагогічний фах, повинні розвиватися гармонійно. Громадянське виховання у цьому контексті, в умовах зовнішньополітичних загроз, відіграє провідну роль. Розуміємо, що процес громадянського виховання особистості не може здійснюватися за допомогою вивчення однієї дисципліни чи окремого курсу, адже він включає у себе як виховні аспекти, так і змістові елементи окремих навчальних предметів. Професійна підготовка майбутніх учителів має містити у собі цілий комплекс складових громадянської освіти, ґрунтуючись на компетентнісному підході, результатом чого стає формування у них громадянської компетентності.

Викладачі ЗФПО та ЗВО окрім того, що повинні почати формувати громадянську компетентність майбутніх вчителів початкових класів, також мають навчити їх формувати цю ж компетентність у їхніх майбутніх учнів. Зауважимо, що, дійсно, освітній заклад, розпочинає формування педагогічної компетентності, а далі майбутній учитель має систематично й наполегливо оволодівати професійною майстерністю та професійною компетентністю.

Формування громадянської солідарності, як складової громадянської компетентності, у майбутніх вчителів початкових класів має неопціненне значення. Суспільні перетворення, які є невід'ємним атрибутом сучасності, також виступають неабияким викликом для існування не лише суспільства, а й держави в цілому. Саме рівень солідарності в суспільстві, не в останню чергу, визначає ступінь гармонійності його функціонування, життєві шанси та перспективи. Солідарність – це усвідомлення спільної мети й спільної відповідальності. Людина – істота колективна, отже, солідарність – це органічна властивість людських істот, що живуть у тій чи іншій соціальній групі. Навпаки, індивід, який не приймає корпоративних правил, «випадає» із соціуму – це виглядає швидше як аномалія [4]. Тому гостро постає питання формування цієї солідарності, і не лише громадянської, а й культурної, національної, державної. Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії у поєднанні із принципом національної консолідації на гуманістичних засадах уможливило формування ціннісного ставлення один до одного у полікультурному українському суспільстві та розуміння й усвідомлення потреби становлення української громадянської нації [19, с. 3].

Постійні зміни, які відбуваються в освіті, саме функціонування освітньої системи – мають відбуватися на науковому підґрунті, підходи до розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів початкових класів НУШ повинні мати чіткі теоретико-методологічні засади. Теоретико-методологічними засобами дослідження розвитку професійних педагогічних здібностей можуть виступати психолого-педагогічні методи і підходи, методи моделювання, системний,

діяльнісний, особистісно-орієнтований підходи. Вони дозволяють об'єктивно проаналізувати професійні здібності майбутнього вчителя, розставити акценти щодо формування педагогічної компетентності, визначити стан педагогічної майстерності в контексті формування майбутніми вчителями початкових класів Нової Української Школи громадянської солідарності у школярів.

Визначимо, що педагогічні здібності – це якості особистості, які інтегровано виражаються в нахилах до роботи з дітьми, любові до дітей, отримання задоволення від спілкування з ними. На сучасному етапі у науковому просторі існує кілька підходів до класифікації груп педагогічних здібностей, найбільш деталізованою із них вважається класифікація М. Станкіна. До основних педагогічних здібностей він відносить [11]:

- 1) експресивні – уміння викладача образно і яскраво висловлювати думки з допомогою слова і невербальних засобів;
- 2) дидактичні – уміння ефективно будувати навчально-виховний процес на основі принципів виховуючого навчання, активності, свідомості, доступності, наочності, систематичності, міцності;
- 3) перцептивні здібності – уміння сприймати внутрішній світ того, хто навчається, відчувати його психічний стан у кожен окремих момент, виявляти його ставлення до занять і викладача: «основа перцепції – в аналітичному підході до поведінки того, хто навчається, у готовності педагога фіксувати в свідомості значущі деталі цієї поведінки, які розкривають їх внутрішній зміст» [11];
- 4) науково-педагогічні здібності – уміння педагога виконувати науково-дослідну роботу. Саме вони забезпечують постійне прагнення до нового, викликають бажання працювати творчо, експериментувати, критично оцінювати свій досвід і досвід колег;
- 5) авторитарні здібності – уміння швидко завойовувати повагу, а надалі – високий авторитет; проявляються у вольовому впливі на вихованців;
- 6) комунікативні здібності – це вміння легко вступати в контакт з іншими людьми й підтримувати з ними правильні стосунки;

7) особистісні здібності – це вміння виявляти педагогічний такт;

8) організаційні здібності – уміння чітко без втрати часу і підготовки провести будь-яке заняття, знайти кожному посильну, цікаву справу, створити дружню атмосферу в колективі;

9) конструктивні – це вміння проектувати майбутнє вихованців, передбачати результати своєї праці;

10) мажорні – це оптимізм і гумор педагога, які допомагають активізувати навчальний процес, попередити чи безболісно ліквідувати конфлікт, зняти напругу;

11) гностичні – це вміння швидко й точно розпізнавати предмет чи явища, аналізувати їх, успішно оперуючи відтвореними в пам'яті образами;

12) психомоторні – уміння, які забезпечують рухові навички, здатність у роботі «поєднувати голову з руками»;

13) здібність до розподілу й концентрації уваги – готовність на занятті і в усіх інших випадках спілкування тримати в полі зору всю групу вихованців, бачити одночасно кожного окремо, контролюючи свою поведінку – мовлення, жести, вираз обличчя, позу [11].

Охарактеризувавши поняття професійних здібностей педагога, визначивши їх класифікацію, можемо резюмувати, що педагог сучасності – це дослідник і трудівник. Згадаймо вчительську істину: «Особистість виховує особистість», тому проблема формування громадянської солідарності у майбутніх вчителів набуває неабиякої актуальності. Серед виховних напрямів сьогодні найбільш важливими виступають патріотичне та громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу, як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін [13].

Запорукою успішного формування громадянської солідарності є громадянське виховання – формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, поетично та юридично дієздатною та захищеною. Мета громадянського виховання полягає у формуванні свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Вони мають органічно поєднуватись з потребою й умінням діяти компетентно й технологічно [20].

Зміст громадянського виховання полягає у:

- розвитку патріотизму,
- розвитку національної самосвідомості громадян,
- розвитку культури міжетнічних відносин,
- розвитку планетарної самосвідомості,
- розвитку правосвідомості,
- розвитку політичної культури,
- дбайливому ставленні до природи,
- формуванні моральності особистості,
- формуванні культури поведінки особистості,
- розвитку мотивації до праці [20].

Громадянська солідарність як результат громадянського виховання та громадянської освіти в умовах ХХІ століття стає як ніколи начасною. Солідаризм, як явище створює найбільш сприятливі умови для побудови громадянського суспільства та правової держави. З французької поняття «solidarisme», «solidaire» означає «діючий за одно». Проблема соціально-філософської рефлексії феномену людської солідарності завжди залишатиметься актуальною хоча би з огляду на той факт, що людина – істота соціальна. Отже, солідарність притаманна людській істоті фізіологічно. Своєю назвою цей феномен завдячує латинському слову «solidus» (міцний), а назва соціально-філософського вчення, яке досліджує феномен солідарності та обґрунтовує відповідну доктрину, – солідаризм, походить вже від французького слова «solidaire» (спільний). Утім, останнє явно

має латинський корінь (solid) і походження. Таким чином, первинний зміст поняття «солідарність» – стійка спільність людей [4, с. 29].

У цій статті ми згадували про той факт, що солідарність не обмежується якоюсь окремою сферою життєдіяльності суспільства, а охоплює його повністю. З цієї точки зору докладніше розглянемо феномен громадянської солідарності. Громадянська солідарність за своєю структурою є складною категорією, що базується на громадянських цінностях, громадянській самоідентифікації, державницькому способі життя та символічних уявленнях членів громадянського суспільства, вміннях міжособистісної комунікації на основі громадянського діалогу. Поняття громадянської солідарності знаходимо у публікації С. Городельської: «Громадянська солідарність – це осмислений вибір громадян суспільного об'єднання та ідентифікація себе з ним, тобто спільність норм та цінностей, спільність переконань, відчуття єдності, однорідність, самоідентифікація себе саме з цим об'єднанням, активна діяльність на спільну користь заради самореалізації у цьому процесі» [2, с. 82]. Також авторка статті вказує на категорії, через які виражається громадянська солідарність, а саме:

- Культурна й мовна подібність;
- Громадянська ідентифікація;
- Територіально-просторова ідентичність;
- Групові відчуття і лояльність;
- Рівність громадянських прав;
- Відчуття єдності [2, с. 82].

Ядром громадянської солідарності є національна ідентичність, яка постійно підсилюється наступним фактором – якщо усі громадяни мають спільні погляди, цінності, вірні своїм переконанням, тоді громадянська солідарність лише зростає. Російсько-українська війна 2022 року стала яскравим цьому підтвердженням. На наших очах ми побачили феноменальну консолідацію українського народу, якої б не сталося без громадянської солідарності, національної ідентичності, свідомого ототожнення себе з українською нацією, з державою Україна.

Приклад, наведений вище, практично візуалізує нагальну необхідність формування громадянської солідарності у дітей молод-

шого шкільного віку. Стрімкі зміни, перегляд правил суспільного співіснування, науково-технічний прогрес, інформатизація та демократизація суспільства – практично унеможливають можливість освіти залишатися осторонь цих фундаментальних змін. При цьому освітня система має у таких трансформаціях найвідповідальнішу роль – адже саме вона здійснює основоположний вплив на формування особистості, від чого прямо залежить рівень розвитку і якість функціонування суспільства.

Майбутні вчителі, які навчаються і виховуються у такі буремні часи, як ніхто мають усвідомлювати фундаментальність громадянської солідарності у структурі побудови громадянського суспільства і правової держави. Саме вони у майбутньому через своїх учнів та вихованців конструюватимуть архітектуру майбутнього України. Теоретико-методологічні засади розвитку професійних педагогічних здібностей формування громадянської солідарності майбутніми вчителями початкових класів НУШ, ґрунтуються насамперед на компетентнісному підході підготовки майбутнього педагога. Основним напрямком такої діяльності є формування педагогічної компетентності, мета якої полягає у забезпеченні належної професійної підготовки випускника в умовах ступеневої освіти та його конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Дамо визначення поняттю «професійна компетентність вчителя» – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат [17, с. 15].

На перший план висуваються внутрішні фактори вчителя: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності [6].

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста. Вона включає як змістовий (знання), так і проце-

суальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. На основі цього запропоновано таке розуміння професійно-педагогічної компетентності вчителя – це складна багаторівнева стійка структура його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності наших співгромадян: якості їх професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентоздатності на ринку праці та в різних сферах виробничої діяльності [6].

Механізми формування професійних компетентностей у процесі підготовки майбутнього вчителя відповідають вимогам Європейських стандартів EGS 2015, Закону про вищу освіту, Національної рамки кваліфікацій, Національного агентства щодо акредитації освітніх програм тощо. Механізми їх формування:

- діагностично поставлені цілі з урахуванням вимог реалізації освітньої програми, досягнення програмних результатів навчання;
- реалізація компонентів освітньо-професійної програми в процесі підготовки фахівців за визначеними галуззю знань, спеціальністю, освітньою програмою;
- остійний зворотній зв'язок у вигляді проміжних і кінцевих результатів навчання;
- сформованість професійних компетентностей випускника, із застосуванням систематизованих критеріїв факторно-критеріального аналізу, засобів діагностики;
- постійний моніторинг освітніх програм, якості викладання, організації науково-дослідної, самостійної роботи;
- створення системи управління якістю підготовки майбутнього вчителя у контексті нових акредитаційних вимог [1, с. 88].

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя, важливо сформуванати як загальні, так і предметні компетентності, зокрема:

- здатність аналізувати соціально та особистісно значущі світоглядні проблеми, приймати рішення на основі сформованих ціннісних орієнтирів;
- застосовувати фундаментальні знання у практичних ситуаціях;
- здатність бути критичним і самокритичним, вміння адаптуватися та діяти в нових ситуаціях, виявляти, ставити та вирішувати проблеми;
- здатність працювати як в команді, так і автономно [1, с. 89].

Основні структурні елементи педагогічної компетентності включають у себе теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога.

Необхідно пам'ятати, що педагогічна компетентність інтегрує у себе інші компетентності. Серед науковців є розбіжності щодо того, чи це є інтеграція, чи доцільніше називати це окремими підвидами педагогічної компетентності. У нашому дослідженні використовуємо перший підхід, адже вважаємо, що педагогічна компетентність – своєрідна цілісність, що складається з однаково важливих складових. Отже, педагогічна компетентність майбутнього учителя включає у себе:

- загальнопедагогічну компетентність;
- професійно-правову компетентність;
- пізнавально-інтелектуальна компетентність;
- соціальну компетентність;
- діагностичну компетентність;
- прогностичну компетентність;
- громадянську компетентність
- психологічну компетентність;
- комунікативну компетентність;
- організаторську компетентність;
- стимулюючу компетентність;
- рефлексивну компетентність;
- методичну компетентність;
- конфліктологічну компетентність та інші [8].

Зупинимось детальніше на соціальній та громадянській компетентностях, адже саме їх симбіоз покликаний формувати майбутніми вчителями початкових класів НУШ громадянської солідарності у молодших школярів.

Соціальна компетенція – це здатність педагога адекватно оцінювати навколишню

дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, смыслом життя і вимогами соціальної дійсності, умінням задовольняти бажання, спираючись на норми [8].

З огляду на міжпредметний зміст, поліфункціональність, особливості формування, що передбачає залучення багатьох навчальних предметів, і життєво-практичну функцію громадянської компетентності майбутніх вчителів початкових класів, її безумовно слід віднести до надпредметної (ключової) компетентності [14].

Разом з тим, громадянську компетентність, як правило, розглядають як сукупність освітніх елементів, що складається з системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою [14].

Одним із принципів Нової Української Школи є виховання на цінностях. Як відомо, у кожного індивіда свої цінності. Інколи вони об'єктивно суперечать загальноприйнятим нормам. У цьому випадку сформована громадянська компетентність вчителя початкових класів, яка не може існувати без прив'язки до цінностей, сприймається як путівник до побудови вірного ціннісного потенціалу. Громадянська і соціальна компетентності майбутніх вчителів початкових класів НУШ є особистісними новоутвореннями, які формуються в результаті навчальних і виховних впливів викладачів ЗФПО та ЗВО у процесі професійної підготовки. Успішне завершення такого поступу є однією з ознак професіоналізму, адже готовність майбутнього вчителя початкових класів НУШ до громадянського виховання молодших школярів є однією з основних вимог сучасної реформованої української шкільної системи.

Проаналізувавши громадянську компетентність, як складову професійної компетент-

ності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, вважаємо за необхідне проаналізувати її змістову частину, а саме «громадянськість», яка є духовно-моральною якістю, що характеризує людину як особистість, визначає її моральну і духовну суть [9]. Слід врахувати думку О. Пометун, що «громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – громадянськості [14]. Громадянськість як психологічне утворення є лише частиною громадянської компетентності, під якою в більш широкому значенні слід розуміти здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [9]. Говорячи про поняття «громадянськості» з точки зору педагогічного аспекту найбільш слушною є думка О. Сухомлинської, яка трактує громадянськість як інтегративну якість особистості, що дозволяє людині відчувати себе юридично, соціально, морально дієспроможною. При цьому головними елементами громадянськості визначені моральна і правова культура [9].

Громадянська компетентність майбутнього вчителя початкових класів НУШ, у контексті формування ним громадянської солідарності у молодших школярів, на нашу думку, повинна мати доконаний результат. Під цим розуміємо, що цей результат має характеризуватися сукупністю вмінь і навичок для виконання соціальної і професійної діяльності, він повинен носити особистісно-вмотивований, свідомий характер, який є відображенням відповідності громадянської компетентності суспільним вимогам щодо розвитку громадянського суспільства і правової держави.

Розвиток професійних здібностей майбутніх вчителів початкових класів Нової української школи у процесі формування громадянської солідарності тісно залежить від стану сформованості їх професійної компетентності, а зокрема громадянської. Сучасні вимоги до вчителя включають також і особистісний ріст майбутнього вчителя. Одним із методів формування громадянської солідар-

ності майбутнього вчителя початкових класів НУШ є становлення його активної громадянської позиції. Цей процес повинен характеризуватися системністю і послідовністю.

Студентська молодь, незалежно від фаху, є найбільш активною верствою суспільства, тому залученість студентства до соціальної взаємодії, участі у громадських організаціях, у житті громади, роботи у державних інституціях – це найкращий спосіб виховати суспільно-свідомого, небайдужого громадянина України, який у майбутньому передаватиме цей досвід своїм вихованцям. Процес набуття громадянського досвіду потребує обґрунтованої системи, яка розробляє перспективи взаємодії студента, викладача та громадськості і передбачає безперервність виховного процесу.

Сучасний освітній простір, на усіх його рівнях, характеризується різноманіттям теоретико-методологічних підходів до процесу формування компетентностей здобувачів освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, проаналізувавши теоретико-методологічні засади формування громадянської солідарності майбутніми вчителями початкових класів НУШ можемо зробити висновок, що успішний процес такої діяльності залежить від стану сформованості професійної компетентності майбутніх учителів. Процес формування професійно-педагогічної компетентності здійснюється відповідно до вимог результату освітньої діяльності, на основі міждисциплінарності та інтеграції. Визначено, що освітній процес сьогодення вимагає від усіх його учасників мобільності, пластичності, ерудованості, патріотичності, постійних змін мети навчання та виховання, вдосконалення змісту для підготовки майбутнього вчителя початкових класів НУШ.

Розвиток педагогічних здібностей майбутніх вчителів початкових класів НУШ потребує високого рівня сформованості громадянської компетентності. Процес розвитку таких здібностей відбувається протягом усього життя. Що ж стосується майбутніх учителів, то у цьому контексті важливими є їх громадянська позиція та особистісний розвиток. Саме тому процес підготовки майбутніх учителів початкових класів Нової Української Школи

у ЗФПО та ЗВО повинен спрямовуватися на досягнення високого рівня професіоналізму у поєднанні із гуманізмом, патріотизмом, активною громадянською та високою громадянською культурою. Основними теоретичними і практичними завданнями підготовки майбутніх учителів початкових класів НУШ є формування основ педагогічної теорії та

педагогічної майстерності, а також формування практичних навичок для застосування цих знань у школі.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у детальній розробці технології формування громадянської солідарності у майбутніх вчителів з урахуванням їх подальшої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко М. М., Генсерук Г. Р., Петришина О. І. Професійна компетентність майбутнього вчителя: цілі та механізми формування. Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: *матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* / за ред. В.М.Чайки. Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 87–90.
2. Городецька С. Л. Громадянська солідарність як поведінкова стратегія громадянського діалогу. Соціологія. *Грані : зб. наук. праць*. Київ : Київський національний університет імені Тараса Григоровича Шевченка, 2014. № 8. С. 80–84.
3. Гнатковська К. С. Формування толерантності майбутніх учителів початкових класів на засадах культурологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 2021 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2021. 245 с.
4. Данилів В. Ю. Солідарність і солідаризм / пер. з нім. І. Андрущенко і Д. Павлюк; В.-Ю. Данилів. Київ : Видавничий дім «KM Academia». 2000. 152 с.
5. Державний стандарт початкової освіти : затв. Постановою Каб. Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyadержavnogo-standarturochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 10.05.2022).
6. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/gada/show/v0641729-15> (дата звернення: 10.05.2022).
7. Концепція Нової Української Школи : ухвалений рішенням колегії МОН 27 жовтня 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkolacompressed.pdf> (дата звернення: 11.05.2022).
8. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти : веб-сайт. URL: <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233> (дата звернення: 11.05.2022).
9. Кравцов В., Кравцова Т. Теоретичні засади формування громадянської компетентності майбутнього соціального педагога. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. URL: <http://dspace.cuspu.edu.ua/jsru1/bits> (дата звернення: 13.05.2022).
10. Лисенко В. П. Особливості ціннісної структури підростаючої особистості / В. П. Лисенко // *Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб.* / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ : АПН України, 1997. С. 65–67.
11. Матласевич О. В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/78387168.pdf> (дата звернення: 14.05.2022).
12. Нова педагогіка. URL: <http://www.novapedahohika.com> (дата звернення: 14.05.2022).
13. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / Упор.: Л. Гриневич, О. Елькін та ін., заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.05.2022).
14. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23.
15. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 14.05.2022).
16. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (дата звернення: 13.05.2022).
17. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навчально-методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В. С. Берека, А. В. Галас. Харків : Ранок, 2018. 496 с.
18. Скабьолкін А. М., Скабьолкіна А. А. Особливості реалізації концептуальних засад Нової української школи. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності* : зб. тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь : МДУ, 2019. С. 35–36.

19. Сойчук Р. Теоретико-прикладний аспект виховання національної солідарності в учнівській молоді. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ, 2019. № 9. С. 42–51.
20. Що таке громадянське виховання? : веб-сайт. URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2016/07/gv1.pdf> (дата звернення: 14.05.2022).

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMING CIVIL SOLIDARITY IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS)

YAREMOVYCH MARIIA

Postgraduate Student

Rivne State University of Humanities,

Lecturer, Methodist

Municipal institution of Lviv regional council

“Brody Markiian Shashkevich professional pedagogical college

Abstract. *The features of the process of forming civil solidarity of student youth are highlighted in the article and the influence of such skills on their future professional activity is outlined.*

Introduction. *Given that the New Ukrainian School (NUS) is a center of forming a new quality educational environment, the sphere of development and formation of conscious citizens of Ukraine, the professional skills of primary school teachers in this educational direction require detailed study. The priority task of the state and society is to educate young people who can combine self-care with responsibility for the development of the country, to ensure the active participation of young people in public affairs.*

Purpose. *The article analyzes theoretical, methodological fundamentals and features of development of professional skills of future primary school teachers of the New Ukrainian School (NUS).*

Methods. *Synthesis of scientific approaches by leading scientists allows establishing the key characteristics of civil solidarity in the context of building professional skills of future teachers. Analytical studies have been conducted in the context of establishing and substantiating major challenges that are increasingly complex and large-scale.*

Results. *The author highlight globalization processes in the modern world, which have an impact on the educational space of the Ukrainian state. Ukraine's geopolitical situation, global instability, the complexity of internal state-building processes raises the issue of solidarity, namely civil, national and cultural one.*

Originality. *The main principles of forming civil solidarity in future primary school teachers of the New Ukrainian School (NUS) are theoretically substantiated.*

Conclusion. *Thus, the system of education in Ukraine is undergoing numerous transformations, which are reflected not only in its structure, but also in its functional capabilities. This article identifies that the modern educational process requires mobility, plasticity, erudition, patriotism, in the face of constant changes, goals of teaching and education, improving the content for the training of future primary school teacher from all its participants. The author sees the prospects for further scientific research in the detailed development of technology for the formation of civil solidarity in the student youth of pedagogical universities.*

Keywords: *civil solidarity, professional skills, New Ukrainian School (NUS), civic education, civic culture, professional competence.*

REFERENCES

1. Boiko M. M., Henseruk H. R., Petryshyna O. I. (2020). Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia: tsili ta mekhanizmy formuvannia [Professional competence of the future teacher: goals and mechanisms of formation]. *Profesiina kompetentnist uchytelia Novoi ukrainskoi shkoly: formuvannia, rozvytok ta udoskonalennia: materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi internet-konferentsii / za red. V.M.Chaiky. Ternopil: TNPU, s. 87–90 [in Ukrainian].*
2. Horodetska S. L. (2014). Hromadianska solidarnist yak povedinkova stratehiia hromadianskoho dialohu [Civil solidarity as a behavioral of civil dialogue]. *Sotsiologhiia. Hrani: zb. nauk. prats. Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Hryhorovycha Shevchenka, no. 8, s. 80–84 [in Ukrainian].*
3. Hnatkovska K. S. (2021). Formuvannia tolerantnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv na zasadakh kulturolohichnoho pidkhodu [Formation of tolerance in future elementary school teachers on the basis of the culturological approach – Qualifying scientific work on the manuscript]: dys. ... kand. ped. nauk: 2021 / Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody. Kharkiv, 245 s. [in Ukrainian].

4. Danyliv V. Yu. (2000). Solidarnist i solidaryzm [Solidarity and solidarism] / per. z nim. I. Andrushchenko i D. Pavliuk; V.-Yu. Danyliv. Kyiv: Vydavnychi dim «KM Academia», 152 s. [in Ukrainian]
5. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity: zatv. Postanovoïu Kab. Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (accessed 10 May 2022) [in Ukrainian].
6. Kontsepsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15> (accessed 10 May 2022) [in Ukrainian].
7. Kontsepsiia Novoi Ukrainskoi Shkoly: ukhvalenyi rishenniam kolehii MON 27 zhovtnia 2016. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkolacompressed.pdf> (accessed 11 May 2022) [in Ukrainian].
8. Kontsepsiia pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u systemi stupenevoi pidhotovky spetsialistiv pochatkovoï lanky osvity: veb-sait. Available at: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> (accessed 11 May 2022) [in Ukrainian].
9. Kravtsov V., Kravtsova T. Teoretychni zasady formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnoho sotsialnoho pedahoha [Theoretical fundamentals of formation of civil competence future social educator]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Available at: <http://dspace.cuspu.edu.ua/jspui/bits> (accessed 13 May 2022) [in Ukrainian].
10. Lysenko V. P. (1997). Osoblyvosti tsinnisnoi struktury pidrostaiuchoï osobystosti [Features of the value structure of the growing personality]. *Tsinnosti osvity i vykhovannia: nauk.-metod. zb. / za zah. red. O. V. Sukhomlynskoi*. Kyiv: APN Ukrainy, s. 65–67. [in Ukrainian].
11. Matlasevych O. V. Komponentnyi sklad ta struktura pedahohichnykh zdbnosteï [Component composition and structure of pedagogical abilities]. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/78387168.pdf> (accessed 14 May 2022) [in Ukrainian].
12. Nova pedahohika. Available at: <http://www.novapedahohika.com> (accessed 14 May 2022) [in Ukrainian].
13. Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: Conceptual principles of secondary school reform] / Upor.: L. Hrynevych, O. Elkin ta in., zah. red. M. Hryshchenko. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed 10 May 2022) [in Ukrainian].
14. Pometun O. Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozytsii suchasnoi pedahohichnoi nauky (2005) [Formation of civil competence: view from a modern standpointpedagogical science]. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv*, no. 23 [in Ukrainian].
15. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed 14 May 2022) [in Ukrainian].
16. Pro Stratehiiu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi na 2016–2020 roky. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (accessed 13 May 2022) [in Ukrainian].
17. Profesiina kompetentnist vchytelia pochatkovykh klasiv: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv (2018). [Professional competence of primary school teachers: a textbook for teachers] / Avtory-uporiad.: V. Ye. Bereka, A. V. Halas. Kharkiv: Ranok, 496 s. [in Ukrainian].
18. Skabolkin A. M., Skabolkina A. A. (2019). Osoblyvosti realizatsii kontseptualnykh zasad Novoi ukrainskoi shkoly [Features of realization of conceptual bases of the New Ukrainian school]. *Nova ukrainska shkola v umovakh vykykiv suchasnosti: zb. tez dopovideï I Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii, 11 kvitnia 2019 roku / za zah. red. L.V. Zadorozhnoi-Kniahnytskoi*. Mariupol: MDU, s. 35–36 [in Ukrainian].
19. Soichuk R. (2019). Teoretyko-prykladnyi aspekt vykhovannia natsionalnoi solidarnosti v uchnivskoi molodi [Theoretical and applied aspect of formation national solidarity among school students]. *Innovatyka u vykhovanni. zb. nauk. prats. Rivne: RDHU*, no. 9, s. 42–51 [in Ukrainian].
20. Sheho take hromadianske vykhovannia?: veb-sait. Available at: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2016/07/gv1.pdf> (accessed 14 May 2022) [in Ukrainian].

ОСВІТА ЗА КОРДОНОМ



УДК 378:37.013.3

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.20>

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

ТОЛИПОВ УТКИР КАРШИЕВИЧ

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Методики профессионального образования»
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
(Ташкент, Узбекистан)

У статті здійснено аналіз професійної компетентності вчителя, яка визначається єдністю його методологічної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки.

Акцентовано увагу на тому, що на початку XXI століття проблема змісту професійно-особистісних компетенцій викладача набула не властивих їй раніше рис. По-перше, це пов'язано зі зміною соціально-професійної ролі педагога, яка не обмежується передачею суми знань. Викладач сьогодні орієнтується на створення таких умов освітнього процесу, які сприяли б усвідомленню учнями необхідності самостійного придбання та модернізації знань, наполегливої роботи з саморозвитку та самовиховання. По-друге, власних знань, професійних умінь і компетенцій педагога не може бути достатньо на весь період його педагогічної діяльності.

Вимога сучасного суспільства «Освіта через все життя» є стимулом до особистого зростання, безперервної освіти, постійного підвищення кваліфікації.

Ключові слова: професійна компетентність, психодіагностична компетентність, гуманістичний похід, професійне майстерність, педагогічний професіоналізм, індивідуальний стиль діяльності.

Постановка проблеми. Интерес к проблеме профессиональной компетенции постоянно проявляется в педагогической литературе. Однако в начале XXI века проблема содержания профессионально-личностные компетенции преподавателя приобрела не свойственные ей ранее черты. Во-первых, это связано с изменением социально-профессиональной роли педагога, которая теперь не ограничивается передачей суммы знаний. Преподаватель сегодня ориентируется на создание таких условий образовательного процесса, которые бы способствовали осознанию учащимися необходимости самостоятельного приобретения и модернизации знаний, упорной работы по саморазвитию и самовоспитанию. Во-вторых, собственных знаний, профессиональных умений и компетенций педагога не может быть достаточно на весь период его педагогической деятельности.

Поэтому требование современного общества «Образование через всю жизнь» является стиму-

лом к личному росту, непрерывному образованию, постоянному повышению квалификации.

И, наконец, в третьих, коренным образом меняется содержание так называемых ключевых компетенций, обеспечивающих не только выживание индивида в новых социально-экономических условиях, но и успех его профессиональной деятельности, её соответствие мировым стандартам и конкурентоспособности преподавателя. Поэтому сегодня следует говорить не только о тех компетенциях, которые в какой-то степени «традиционны» и составляют основу профессионального мастерства, но и о новых, которые будут характеризовать человека будущего, человека культуры и мира.

Известный психолог-педагог И. Зимняя утверждала, что «изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности» [1].

Професійна компетентність як складне індивідуально-психологічне утворення, формується на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значимих особистісних якостей, що впливають на готовність вчителя до виконання педагогічної діяльності. Тому ця проблема потребує всебічного вивчення і в теорії, і на практиці.

Формулювання цілей статті обґрунтувати професійну компетентність вчителя, визначену єдністю його методологічної, спеціальної і психолого-педагогічної підготовки.

Визначення основного матеріалу. В Концепції вищого педагогічного освіти особливо виділені такі аспекти педагогічної діяльності, як:

- 1) гуманізація освітнього процесу (взаємодія вчителя і учня),
- 2) діагностична діяльність педагога (уміння виявляти потенціальні можливості навчаних),
- 3) здійснення моніторингу (аналіз і оцінка знань і умінь учнів, відслідковування динаміки їх розвитку),
- 4) готовність до пошукової, дослідницької діяльності. Спробуємо коротко охарактеризувати сутність згаданих складових професійно-особистісних компетентностей педагога.

1. Основним напрямком розвитку системи неперервного освіти на сучасному етапі є перехід до *особистісно-орієнтованого взаємодія*, поваги до особистості навчаних, дотриманню їх прав, створенню умов для їх розвитку через різні види діяльності. Переорієнтація з навчально-дисциплінарної на особистісно-орієнтовану модель освітнього процесу визначається як «*гуманізація освіти*».

Направленість сучасного навчального закладу (будь то дошкільна освітня установа, школа, ліцей, коледж, вуз) на розвиток особистості учнів, формування у них базиса, відповідного загальнолюдським цінностям, потребує визначеного професійно-особистісного розвитку

педагогів. Професіоналізм педагогів, рівень особистісних якостей, переконань, установок, педагогічне майстерство в багатьох визначають не тільки позиційну спрямованість, але і стиль поведінки, форми спілкування. Признання особистісного початку в суб'єкті освіти, орієнтація на його потреби і інтереси, побудова взаємодія на основі співпраці, взаєморозуміння забезпечують гуманістичну спрямованість освіти, вдосконалюють його професійну компетентність.

1. *Гуманістичний підхід* передбачає наявність в педагогічній діяльності вчителя *діагностичного компонента*. Неможливо успішно виховувати і навчати, не знаючи учня, не вміючи компетентно оцінювати і фіксувати просування в його розвитку. Між тим педагогічна наука сьогодні не має скільки-небудь цілісного і системного уявлення про те, що таке психодіагностична культура вчителя і які шляхи її формування. Це обставина затримує рішення ряду актуальних практичних проблем, пов'язаних з вихованням і освітою самоосвітою, підліткового покоління, з динамікою розвитку кожного дитини, забезпеченням його психологічного здоров'я.

2. Психодіагностична діяльність вчителя – це особливий вид оціночної практики педагога, здійснюваної спільно з шкільним психологом і спрямованої на вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості вихованця і соціально-психологічних особливостей групи або колективу з метою розвитку особистості школяра і оптимізації навчально-виховного процесу.

Психодіагностична культура вчителя включає в себе мотиваційно-ціннісний (смысловий), рефлексивно-творчий і інструментально-технічний компоненти.

Головною функцією психодіагностичної культури є комунікативно-регуляторна. Через неї змінюються відносини суб'єктів педагогічного процесу, стає можливим змінити зміст соціального взаємодія педагога і учнів.

3. *Психо-діагностическая компетентность* преподавателя непосредственно связана с *мониторингом* – умением отслеживать, контролировать и замерять качество усвоения знаний и умений обучаемых, уровень их развития. Проверка и оценка знаний учащихся является необходимым компонентом образовательного процесса. От их правильной постановки зависит качество обучения, успешность решения многих дидактических и воспитательных задач.

Анализ традиционных методов проверки и оценки знаний показывает, что при контроле знаний не устанавливается единых и общепринятых целей, которые следует достичь в процессе обучения. Как правило, цели обучения формулируются очень широко и допускают различную трактовку со стороны учителей: дать прочные знания основ наук, сформировать логическое мышление, мировоззрение учащихся, развивать их познавательную активность и т. д. Неясно при этом, какие работы, задания, упражнения должны выполнить учащиеся, чтобы показать наличие этих характеристик.

Другой фактор, влияющий на обоснование оценки, – наличие различных объектов контроля. Для одних педагогов объект оценки – знание фактического материала, для других – способность применять знание на практике, для третьих – умение переносить знания на решение новых задач и т. д. Соответственно оцениваются различные стороны ответа и разрабатываются своя система проверочных заданий.

Каждый из применяемых способов контроля имеет свои преимущества и недостатки. При устной проверке качество ответа трудно прогнозировать, так как педагог вынужден корректировать, уточнять, направлять ответ. В процессе учебного занятия или зачета сделать это сложно, что, естественно сказывается на объективности оценки. При письменной проверке педагог лишен возможности непосредственно следить за ходом мыслей отвечающего и, следовательно, затрудняется составить правильное суждение о его знаниях и умозаключениях.

Количество и содержание вопросов и заданий зачастую не являются отражением тех

знаний, умений и навыков, которые необходимо сформировать у обучаемых, то есть проблема объективности оценки знаний требует углубленного исследования.

Другое направление в исследовании этой проблемы связано с *изучением воспитательной функции оценки*, с анализом педагогических условий воздействия оценки педагога на учащихся, с изучением влияния оценки на формирование самооценки, на интерес и отношение обучающихся к конкретной учебной дисциплине.

Воспитательный эффект оценки будет значительно выше, если учащимся станут понятны требования, предъявляемые к ним педагогами. С этой целью в учебных заведениях по каждой дисциплине раздаются листы накопления рейтинговых баллов в процессе текущих проверок, причем учащимся следует знать заранее содержание всего курса или раздела, перечень основных понятий, которые подлежат усвоению и оцениванию.

В программированном обучении оценка выступает необходимым компонентом управления и несет информацию для коррекции учебного процесса.

Наибольшая эффективность оценивания знаний студентов в конечном итоге определяется не заключительным опросом по всему материалу, а отслеживанием качества усвоения знаний и умений в течение всего учебного процесса, что в наибольшей степени достигается с помощью педагогического мониторинга.

4. В условиях активизации инновационных процессов в жизни общества определяющим фактором *лично-профессиональной компетенции* педагога-воспитателя образовательного учреждения любого звена выступает его *готовность к поиску, творческая активность и инициатива, потребность в саморазвитии*.

Способность к творчеству изначально присуща каждому начинающему педагогу, однако недостаточное внимание педагогического образования к развитию инновационного потенциала учителя, с одной стороны, и невостребованность поисковой работы в конкретном школьном коллективе, с другой, приводят к снижению уровня профессиональной компетентности и педагогического мастерства.

В этой связи возникает необходимость тесной координации соответствующих кафедр педагогических вузов и университетов, организующих педагогическую практику, и базовых школ, лицеев, колледжей, где проводится стажировка студентов.

Разумеется, от молодого педагога, и тем более студента, не следует ожидать сразу выхода на 3-ий и 4-ий уровень творчества, но ввести его в творческую лабораторию более опытных коллег, постоянно знакомить с новаторскими подходами и технологиями – такова задача преподавателей-методистов, руководства образовательных учреждений и институтов переподготовки и повышения квалификации работников народного образования.

В процессе подготовки к педагогической практике, а позже и педагогической деятельности, будущий учитель должен получить представление об уровнях педагогического творчества. Исследователи (С. Краснов, В. Вершинин, Н. Никитина) определяют их следующим образом:

- *репродуктивный* – уровень адаптации и применение на практике творческих приемов, разработанных другими педагогами;
- *уровень оптимизации* – творчество учителя заключается в умелом выборе и целесообразном сочетании методов, приемов, форм, разработанных другими;
- *эвристический* – поиск нового, обогащение уже известного собственными находками, открытиями;
- *исследовательский, лично-самостоятельный* – педагог, опираясь на соответствующие своей творческой индивидуальности идеи, концепции, строит педагогическую систему, развивая идеи, разрабатывая новые способы их реализации.

Большое значение приобретает активизация у будущих специалистов в сфере образования таких качеств, знаний свойств и способностей, как знания современной методологии, познавательная активность, прежде всего профессиональная; интеллектуальный потенциал; самостоятельность, инициатива, педагогическое прогнозирование и самопрогнозирование.

Способность к самообразованию и саморазвитию не образуется у будущего педагога

к моменту получения диплома педвуза, если ее постоянно не стимулировать. Эта способность определяется не только психологическими и интеллектуальными показателями каждого отдельного студента, но и вырабатывается в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа, мониторинга своей деятельности и деятельности коллег.

Творческий потенциал педагога определяется степенью его готовности к исследовательской работе, которая зависит от уровня сформированности определенных компонентов:

- а) *мотивационно-обусловленного ценностными* установками и ориентациями учителя, его жизненной и профессиональной позицией;
- б) *технологического* – умения выбирать инновационную программу, составлять программу экспериментальной и поисковой работы; овладение методикой разработки авторских программ;
- в) *методологического* – ориентация в современных подходах к решению педагогических проблем;
- г) *рефлексивного* – способности к самоанализу своей деятельности и возникающих педагогических проблем, к определению на их основе целей и задач экспериментальной работы [3].

Исследовательская деятельность выявляет готовность учителя к профессиональному развитию и формирует такую готовность при определенных условиях ее организации, в частности: гуманистическая направленность исследования (или эксперимента); последовательное подключение к поисковой деятельности отдельных педагогов, групп единомышленников и целых коллективов: организация объективной экспертизы, направленной на выявление проблем, противоречий или достоинств и эффективности экспериментальной работы. Формами организации инновационной деятельности могут быть лекции, семинары, организационно-деятельностные и проблемно-деловые игры, тренинги, практикумы, ситуативное моделирование и др.

На всех этапах поисково-экспериментальной деятельности (разработка программы

нововедений, их апробация, обсуждение и анализ результатов, оформление и внедрение) необходима интеграция различных творческих коллективов (творческих лабораторий педвузов и НИИ педагогики, временных научно-исследовательских групп, учителей школ, методистов управлений народного образования). Именно такое педагогическое «содружество» способно создавать творческие команды молодых учителей, нацеленных на непрерывное совершенствование профессионального мастерства, расширение спектра исследовательской деятельности, постоянное самообразование и саморазвитие.

Выводы. Профессиональная компетентность учителя определяется единством его методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки. Это сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность учителя к актуальному выполнению педагогической деятельности. При этом педагогический профессионализм связан, прежде всего, с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей, с индивидуальным почерком, индивидуальным стилем деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов (2-е изд., доп., исправ. и перераб). Москва : Просвещение, 2001.
2. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников. Теория. История. Практика. СПб., 2000.
3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1999.

PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCES OF THE TEACHER

TOLIPOV UTKIR

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Head of the Department of Methods of Vocational Education
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami (Tashkent, Uzbekistan)

Introduction. Interest in the problem of professional competence is constantly manifested in the pedagogical literature. The teacher today focuses on creating such conditions for the educational process that would help students realize the need for self-acquisition and modernization of knowledge, hard work on self-development and self-education. Secondly, the teacher's own knowledge, professional skills and competencies cannot be sufficient for the entire period of his pedagogical activity.

Therefore, the requirement of modern society "Education through life" is an incentive for personal growth, continuous education, and continuous professional development.

Purpose is to substantiate the professional competence of the teacher, determined by the unity of his methodological, special and psychological-pedagogical training.

Methods: analytical, diachronic, logical-systemic, etc.

Results. The creative potential of a teacher is determined by the degree of his readiness for research work. Research activity reveals the readiness of the teacher for professional and personal development and forms such readiness under certain conditions of its organization, in particular: the humanistic orientation of the study (or experiment); consistent connection to the search activity of individual teachers, groups of like-minded people and entire teams: the organization of an objective examination aimed at identifying problems, contradictions or advantages and the effectiveness of experimental work. The forms of organization of innovative activity can be lectures, seminars, organizational-activity and problem-business games, trainings, workshops, situational modeling, etc.

Originality. At all stages of research and experimental activities (development of a program of innovations, their testing, discussion and analysis of results, design and implementation) requires the integration of various creative teams (creative laboratories of pedagogical universities and research institutes of pedagogy, temporary research groups, school teachers, methodologists).

Conclusion. The professional competence of a teacher is determined by the unity of their methodological, special and psychological-pedagogical training. This is a complex individual psychological education based on the integration of experience, theoretical knowledge, practical skills and significant personal qualities, which

determines the readiness of the teacher to the actual implementation of pedagogical activities. At the same time, pedagogical professionalism is associated, first of all, with a high level of self-realization of individual features, with individual style of activity.

Keywords: *professional competence, psychodiagnostic competence, humanistic campaign, professional skill, pedagogical professionalism, individual style of activity.*

REFERENCES

1. Zimnyaya, I. A. (2001). *Pedagogicheskaya psihologiya: Uchebnik dlya vuzov (2-e izdanie, dopolnennoe, ispravlennoe i pererabotannoe)* [Educational psychology: a textbook for universities (2nd ed., rev.)]. Moscow: Logos [in Russian].
2. Gutnik, I. Yu. (2000). *Pedagogicheskaya diagnostika obrazovannosti shkolnikov. Teoriya. Istoriya. Praktika* [Pedagogical diagnostics of pupils' education. Theory. History. Practice]. Saint-Petersburg: Izdatel'stvo RGPU imeni A. I. Gertsena [in Russian].
3. Mitina, L. M. (1999). *Psihologiya professionalnogo razvitiya uchitelya* [Psychology of teacher professional development]. Moscow: Flinta [in Russian].

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ



УДК 378.433

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-14.21>

ВЕКТОР НАУКОВОГО ДИСКУРСУ: ВІД ІННОВАЦІЙ – ДО НООІННОВАЦІЙ

ЛОМАКОВИЧ АФАНАСІЙ МИКОЛАЙОВИЧ

ректор академії, професор,
почесний академік Академії вищої школи України
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
kogpa_docs@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4955-2442

У статті представлено результати роботи Міжнародного проєкту «Інновації у вищій школі: тенденції та перспективи розвитку», зініційований науковою спільнотою нашої академії спільно з представниками закладів вищої освіти та наукових інституцій зарубіжних країн, став традиційним. Хронологічними віхами його реалізації стали 2004, 2007, 2013, 2017 і також 2021 роки.

Представлено зарубіжних та вітчизняних учасників онлайн-дискурсу в науковому Інтернет-просторі та схарактеризовано роботу наукового форуму, який проходив у форматі наукових і студійних засідань.

Визначено перспективи шостої традиційної зустрічі науковців-фахівців педагогічної сфери у 2025 році та актуалізовано необхідність запровадження перспективних нооінновацій в освітньо-науковий простір в постпандемічну нооепоху, трансформації інновацій та нооінновацій у європейський та глобальний виміри.

Ключові слова: міжнародний проєкт, інновації, тенденції та перспективи розвитку, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Міжнародний проєкт «Інновації у вищій школі: тенденції та перспективи розвитку», зініційований науковою спільнотою нашої академії спільно з представниками закладів вищої освіти та наукових інституцій зарубіжних країн, став традиційним. Хронологічними віхами його реалізації стали 2004, 2007, 2013, 2017 і 2021 роки.

Це п'ята зустріч учасників Міжнародного проєкту, до якого на цьому етапі долучилися науковці 11 країн з Європи, Азії та Америки: Польщу представляли 8 наукових і освітніх установ; Узбекистан – 4; Бельгію, Білорусь, Болгарію, Великобританію, Німеччину, США, Фінляндію та Францію – по 1; Україну – 22.

Особливістю п'ятої традиційної зустрічі науковців – фахівців педагогічної сфери – став не тільки онлайн-формат їх роботи, а й акцент на необхідність запровадження перспективних нооінновацій в освітньо-науковий простір в постпандемічну нооепоху, причому науковці і характеризували трансформації

інновацій та нооінновацій, і виокремлювали їх європейський та глобальний виміри.

Мета – інформувати наукове співтовариство про Міжнародний проєкт «Інновації у вищій школі: тенденції та перспективи розвитку», зініційований науковою спільнотою нашої академії спільно з представниками закладів вищої освіти та наукових інституцій зарубіжних країн.

Виклад основного матеріалу. Науковий дискурс проходив у форматі науково-практичної інтернет-конференції на платформі ZOOM.

Співorganізаторами наукового форуму виступили Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Криворізький державний педагогічний університет, Тернопільська обласна рада, Управління освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації та Кременецька гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка; з польської сторони – Польська академія наук,

Представництво Польщі в Києві, Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині, Люблінська політехніка.

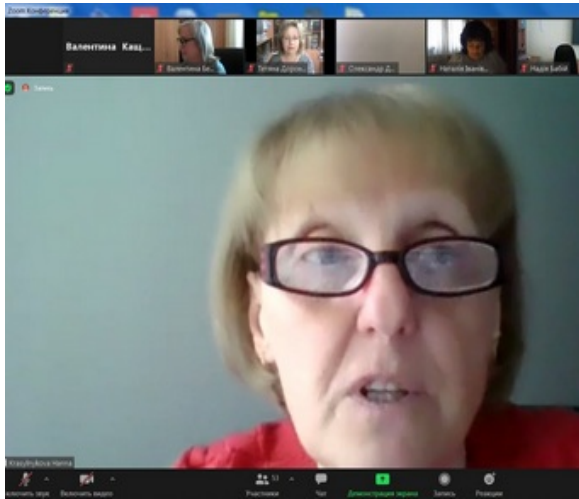
Суб'єктами онлайн-дискурсу в науковому Інтернет-просторі стали науковці Інституту «Схід-Захід» (Брюссель, Бельгія), Могильовського держуніверситету (Білорусь), Софійського технічного університету (Болгарія), Інституту досліджень ісмаїлізму (Лондон, Великобританія), Трентського університету (Італія), Міжнародної науково-освітньої асоціації L*Association 1901 «SERIKE» (Манхейм, Німеччина), Польської академії наук, Представництва Польщі в Києві, Наукового товариства м. Остроленка, Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині, Люблінської політехніки, Університету природничих і гуманітарних наук та Богословського інституту в Седлці, Вищої Школи Міжнародного і Регіонального Співробітництва імені З. Гльогера, Поморської академії в Слупську (всі – Польща), Міжнародної академії якості (Мілуоккі, США), Науково-технічного товариства радіотехніки, електроніки і зв'язку Узбекистану, Ташкентського університету інформаційних технологій і Ташкентського державного педагогічного університету, Університету імені Нізамі (всі – Ташкент, Узбекистан), Міжнародної академії якості (Гельсінкі, Фінляндія), Міжнародної науково-освітньої асоціації L*Association 1901 «SERIKE» (Пуатьє, Франція).

Україну в Міжнародному проєкті «Інновації у вищій школі: тенденції та перспективи розвитку» представляли НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, НУ імені Тараса Шевченка, Київський НЕУ імені Вадима Гетьмана, Київський медичний університет, Вінницький ДПУ імені Михайла Коцюбинського, Криворізький ДПУ, Волинський НУ імені Лесі Українки, Глухівський НПУ імені Олександра Довженка, НТУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Київський НАУ, Київський НМУ імені О.О. Богомольця, Полтавський НПУ імені В. Г. Короленка, Рівненський МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука, Рівненський ДГУ, Уманський ДПУ імені Павла Тичини, Хмельницький НУ, а також Дніпровська академія неперервної освіти (м. Дніпро),



Рівненський ОШПО, Київський технікум електронних приладів і навіть заклади середньої освіти – Славутська ЗОШ I–III ступенів (Хмельницька область), Петропавлівська-Борщагівська ЗОШ I–III ступенів (Київська область).

До Організаційного комітету науково-практичної конференції Міжнародного проєкту увійшли академік НАПН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова, професор Віктор Андрущенко, почесний академік Академії вищої школи України, ректор Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, професор Афанасій Ломакович, ректор Криворізького ДПУ, професор Ярослав Шрамко, професор Люблінської політехніки і нашої академії Михайло Пашечко, професор Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині та нашої академії Генріх Стронський. Науковий комітет конференції склали про-ректор з наукової роботи Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, професор Валентина Бенера, про-ректор з навчально-методичної роботи НПУ імені М. П. Драгоманова, професор Роман Вернидуб, проректор з наукової роботи Криворізького ДПУ, професор Віта Гаманюк, завідувачка кафедрою педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М. П. Драгоманова, професор Наталія Дем'яненко, завідувачка кафедри педагогіки Криворізького ДПУ, професор Тетяна Дороніна, професор кафедри методики і техніки навчання Люблінської політехніки Галина Парот.

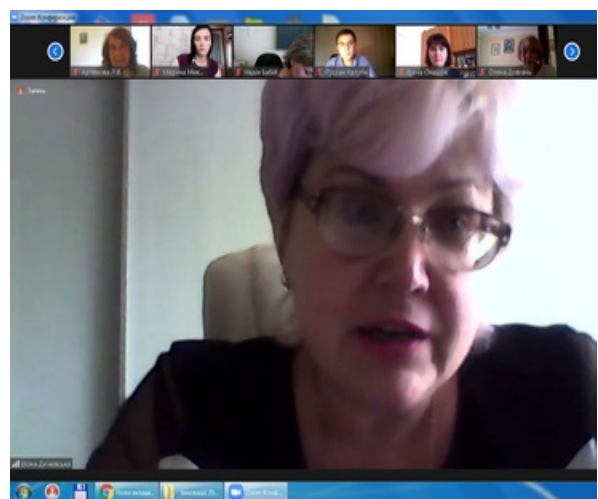


Учасників науково-практичної конференції «Інновації у вищій школі: тенденції та перспективи розвитку» привітали очільники вищих закладів освіти – співорганізаторів цього міжнародного наукового форуму: ректор Криворізького ДПУ, професор Ярослав Шрамко та від імені ректора НПУ імені М.П. Драгоманова, академіка НАПН України, професора Віктора Андрущенка – його колега, проректор з наукової роботи, доктор фізико-математичних наук, професор Григорій Торбін. Функції модераторів конференції виконували професор Валентина Бенера (Кременецька ОГПА імені Тараса Шевченка), професор Наталя Дем'яненко (НПУ імені М.П. Драгоманова), професор Тетяна Дороніна (Криворізький ДПУ).

Науковий форум проходив у форматі наукових і студійних засідань. «Трансформація освітньо-наукового простору вищої школи у

викликах сьогодення», «Професійна підготовка фахівців у контексті інтернаціональних освітніх систем», «Розвиток відкритого освітньо-виховного середовища вищої школи» та «Компетентнісний підхід у проектуванні та впровадженні інноваційних освітніх технологій» – такою була проблематика наукових засідань.

У форматі студійних засідань науковці аналізували такі актуальні питання, як «Інноваційні виклики сучасної вищої освіти», «Концепція освіти впродовж життя: тенденції та орієнтири», «Інтенсифікація освітнього процесу у професійній підготовці фахівців», «Освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти як чинник професійного розвитку педагога» та «Компетентнісний підхід в освітньому процесі вищої школи». Окрім цього, учасникам Проекту була запропонована культурно-інформаційна програма, яка



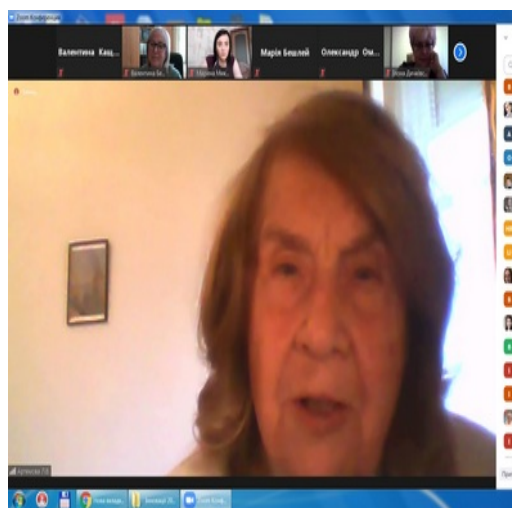
включала віртуальну екскурсію в Кременецькій гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка та відеотрансляцію святкового концерту з нагоди відзначення 200-річчя становлення вищої освіти у Кременці.

На першому науковому засіданні «Трансформація освітньо-наукового простору вищої школи у викликах сьогодення» свої презентаційні доповіді оприлюднили професор Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка Олександр Дем'янчук («Феномен трансформації в освітньо-науковому просторі вищої школи»), професор НПУ імені М. П. Драгоманова Наталія Дем'яненко («Герогіка як складова концепції освіти упродовж життя»), доцент Хмельницького НУ Ганна Красильникова («Реалізація освітнього процесу в умовах пандемії на базі комп'ютерних і цифрових технологій»), кандидат біологічних наук, доцент Кременецької ОГПА ім. Тараса Шевченка Ольга Дух («Впровадження концепції «Zero Waste» в освітній закладах»), професор Люблінської політехніки Михайло Пашечко («Академічний капіталізм: інтеграція освіти, науки і бізнесу»).

«Професійна підготовка фахівців у контексті інтернаціональних освітніх систем» стала предметом дискурсу фахівців на другому науковому засіданні. Учасники дискусії висловилися з приводу важливих науково-педагогічних проблем теоретичного і практичного характеру: «Категорія «ідея університету» в предметному полі педагогіки вищої школи» (Володимир Мокляк, доцент Полтав-

ського НПУ імені В. Г. Короленка), «Дидактичні інновації у вищій школі» (Алла Василюк, доцент Вінницького НПУ імені Михайла Коцюбинського), «Формування психолого-освітніх компетентностей магістрів-педагогів» (Анатолій Булда, професор НПУ імені М. П. Драгоманова), «Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти засобами інноваційних технологій» (Ірина Кузава, доцент Волинського НУ імені Лесі Українки), «Перспективні нооінновації у розвитку освітньо-наукової сфери України в постпандемічну нооепоху» (Костянтин Корсак, професор Київського медичного університету), «Процес акредитаційної експертизи освітніх програм: виклики та випробування» (Тетяна Дороніна, професор Криворізького ДПУ).

Над проблемою «Розвиток відкритого освітньо-виховного середовища вищої школи» працювали учасники третього наукового засідання. Свої аналітичні міркування з приводу анонсованої тематики оприлюднили професор Рівненського ДГУ Ілона Дичковська («Інноваційні наукові проекти як засіб формування готовності майбутніх вихователів дошкільної освіти до інноваційної діяльності»), професор Ташкентського ДПУ імені Нізамі (Узбекистан) Утқир Толіпов («Основні якісні показники професійної компетентності педагога»), професор Глухівського НПУ імені Олександра Довженка Любов Артемова («Принцип природовідповідності у сучасному розвитку немовлят»), професор

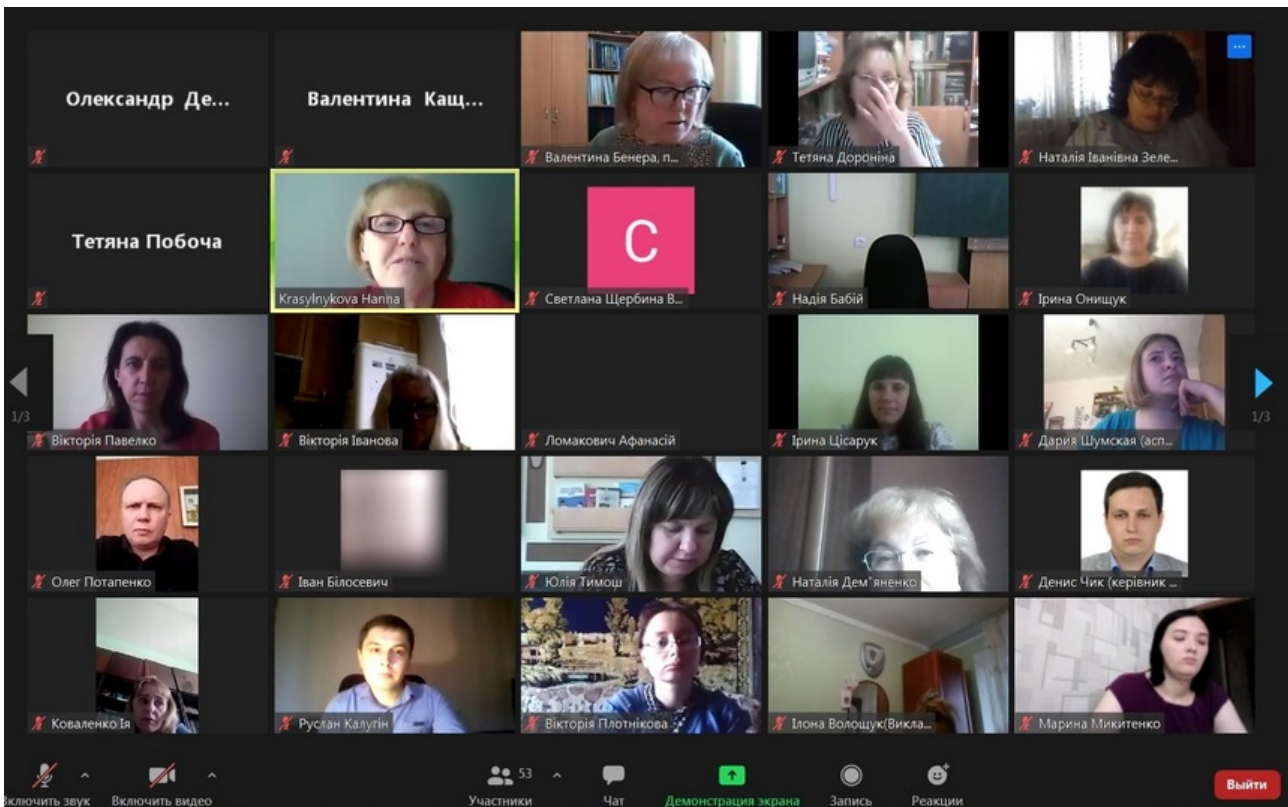


Вармінсько-Мазурського університету Генріх Стронський («Трансформації інновацій: європейський вимір»), доцент Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка Ірина Онищук («Психолого-педагогічні аспекти проблеми розвитку самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»), аспірантка Криворізького ДПУ Марина Микитенко («Глобалізація світу та освіти»).

Фахово-дослідницький інтерес науковців, які працювали в рамках четвертого наукового засідання, спрямувався на «Компетентнісний підхід у проектуванні та впровадженні інноваційних освітніх технологій». Анонсовану тематичну проблематику науковці вирішували через висвітлення конкретних питань: «Соціальні аспекти дидактики автоматизації і кібернетики» (Галина Рарот, професор Люблінської політехніки), «Проблеми і перспективи підготовки майбутніх учителів технологій у закладах вищої освіти України» (Микола Курач, доцент Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка), «Комунікація викладача та здобувача як засіб ефективної передачі інформації в умовах дистанційного навчання» (Ірина Скакальська, професор Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка), «Обдарова-

ність у психолого-педагогічних дослідженнях» (Олександр Безносюк, професор Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка).

На першому студійному засіданні за темою «Інноваційні виклики сучасної вищої освіти» дискусію науковців вели модератори, доценти Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка, Неля Цицюра та Вікторія Павелко. Своє бачення проблематики засідання висвітлили професор, член-кореспондент НАПН України Алла Бойко («Партнерська педагогіка у вищій школі»), доцент Полтавського НПУ імені В. Г. Короленка Алла Хоменко («Науково-педагогічне знання як основа професійної підготовки та інноваційної практики»), доцент НТУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» Наталія Духаніна і доцент Національного авіаційного університету Ганна Лесик («Інформаційно-освітнє середовище як засіб підвищення ефективності навчального процесу»); представники Криворізького ДПУ – доцент Анжеліка Король («Дистанційне навчання як одна з форм інновацій у сучасній освіті»), аспірантка Яна Приступа («Актуальні тенденції розвитку природничої освіти»), начальник відділу міжнародних зв'язків Людмила Кру-



гленко («Відображення проблем полікультурної освіти у вітчизняному дисертаційному дискурсі»), доцент Вікторія Іванова («Формування інноваційної компетенції майбутніх педагогів в умовах інноваційного освітнього середовищ закладів вищої освіти»), аспірантки Ольга Поляковська («Дистанційна інтернаціоналізація як компонент стратегії сучасного університету»), Ольга Большаніна («Творчий доробок і педагогічна практика І. Падалка та Р. Лісовського в мистецькій освіті початку ХХ століття») та Вікторія Плотнікова («Подорож як вид інформальної освіти в українських народних казках»), а також наші науковці – доценти Ольга Дух, Оксана Галаган і Неля Цицюра («Упровадження концепції Zero Waste в освітніх закладах») та Вікторія Павелко («Особливості використання інтеграції в освітньому просторі ХХ століття»).

Модераторами студійного засідання за проблемою «Концепція освіти впродовж життя: тенденції і орієнтири» виступили доценти нашої академії Марія Боднар і Степан Шабага. У студії прозвучали презентаційні виступи з комплексу важливих питань: «Освіта впродовж життя: пріоритетні напрями розвитку Дніпровської академії неперервної освіти» (Любов Пасічних, вчений секретар Дніпровської академії неперервної освіти), «До проблеми освіти дорослих як складової освіти впродовж життя» (Ірина Макаренко, доцент Криворізького ДПУ), «Наукові орієнтири створення структурно-функціональної моделі неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності» (Таміла Джаман, доцент Рівненського ОШПО), «Вплив етнічної ідентифікації на шляхи життєздійснення особистості» (Марія Боднар, доцент Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка), «Підготовка вчителя до професійної діяльності: роль і значення стійких мотивів» (Олена Ільченко, доцент Полтавського НПУ імені В. Г. Короленка), «Протидія насильству: гендерні аспекти сучасної освіти» (Ірина Никитюк, магістрантка Криворізького ДПУ), «Аналіз дитячих малюнків як метод дослідження дитячої психіки» (Людмила Мишаківська і Наталія Сербай, викладачі Фахового коледжу Кременецької ОГПА

імені Тараса Шевченка), «Гендерна освіта: стан проблеми у науково-педагогічному дискурсі» (Дарія Шумська, аспірантка Криворізького ДПУ), «Технічна творчість, винахідництво і раціоналізаторство у виробничій діяльності» (Ростислав Гарматюк і Степан Шабага – доценти, Михайло Панчук, аспірант Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка).

Модератори третьої студії, науково-педагогічні працівники Кременецької ОГПА, доцент Микола Швидків і старший викладач Інна Ратинська, спрямовували аналітичні зусилля учасників дискусії на висвітлення методологічної проблеми «Інтенсифікація освітнього процесу у професійній підготовці фахівців». Власне бачення проблематики показали доцент Глухівського НПУ імені Олександра Довженка Світлана Тітаренко («Використання мікронавчання у процесі фахової підготовки студентів спеціальності “Дошкільна освіта”»), доцент Криворізького ДПУ Світлана Щербина («Використання сучасних інноваційних методів у професійній підготовці майбутніх педагогів в умовах магістратури»); аспіранти Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка Алла Фурсик («Особливості професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва у країнах Європи»), Оксана Галан («Сучасний стан підготовки майбутніх соціальних працівників до соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у закладах вищої освіти України») і Наталія Колодійчук («Фахова підготовка майбутніх учителів англійської мови у вищих навчальних закладах західних областей України у другій половині ХХ – початку ХХІ століття»); доцент Дніпровської академії неперервної освіти Тетяна Мотуз («До питання професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування загальної середньої освіти»); аспіранти Криворізького ДПУ Тетяна Ховрякова («Етика і психологія сімейного життя» як навчальна дисципліна: гендерний аспект»), Валерія Івченко («Аксіологічний підхід в інтерпретаційній підготовці майбутніх дизайнерів»), Руслан Калугін («Онлайн-курс як елемент змішаного навчання у підготовці магістрів»); доцент Інституту мистецтв Рівненського ДГУ Галина Швидків, доцент

Кременецької ОГПА імені Тараса Шевченка Микола Швидків («Інноваційні форми проведення індивідуальних занять постановки голосу на ранніх етапах становлення співаків»); викладач Рівненського МЕНУ імені академіка Степана Дем'янчука Ірина Мисько («Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до художньо-естетичного виховання засобами технологій контекстного навчання»), науковці нашої академії, доценти Інна Волянчук і Роман Дубровський («Формування соціальних навичок у студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням»), старші викладачі Василь Райчук та Інна Ратинська («Культурно-освітній потенціал інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньому процесі закладів вищої освіти»), а також учителька англійської мови Славутської ЗОШ № 1 Хмельницької області Людмила Свідницька («Семантизація лексичних одиниць на уроці іноземної мови»).

Важливу в теоретичному і практичному аспектах науково-педагогічну проблему «Освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти як чинник професійного розвитку педагога» вирішували учасники четвертої студії. Засідання студії вели наші науковці, професор Микола Ільєнко і доцент кафедри Оксана Швець. Професор Валентина Бенера презентувала тему «Інформальна освіта як ресурс професійного розвитку педагога». До цієї ж проблематики звернулася і доцент кафедри Оксана Швець, яка висвітлювала «Українські освітні платформи та ресурси для професійного зростання педагогів». Вагомий внесок у розкриття анонсованої проблематики здійснили й інші наші науковці: доцент Любов Кравець («Виховне середовище в закладах освіти в умовах дистанційного навчання»), доцент Володимир Банах («Комп'ютерні технології в системі фізичного виховання закладів вищої освіти»), аспірантка Анастасія Жданкіна («Патріотичне виховання молоді як педагогічна проблема сучасності»), професор Микола Ільєнко («Інформаційні засоби реалізації маніпуляціями кінцівкою у тварин і людини»), старший викладач Оксана Гурська й аспірантка Антоніна Гура («Особливості

навчання біології з використанням ІКТ в Новій Українській Школі»), професор Олександр Безносюк і заступник директора Петропавлівсько-Борщагівської ЗОШ Кивської області Наталія Тодавич («Обдарованість у психолого-педагогічних дослідженнях»); науковці Криворізького ДПУ: доцент Наталія Зеленкова («Роль авторитету викладача у формуванні особистості студента»), аспірантка Юлія Ланецька («Формування гендерної культури молодших школярів»), доценти Вікторія Іванова і Олег Потапенко («Креативне освітнє середовище як фактор професійної підготовки майбутнього вчителя»), старший викладач Дніпровської академії неперервної освіти Тетяна Побоча («Поняття «підвищення кваліфікації» педагогічних працівників: історико-педагогічний та сучасний аспекти»), викладач Національного медичного університету імені О. О. Богомольця Тетяна Коломієць («Досвід впровадження ІКТ в дистанційну освіту (на прикладі НМУ імені О. О. Богомольця»), доцент Уманського ДПУ імені Павла Тичини Наталія Коломієць («До проблеми професійного росту науково-педагогічних працівників»).

На п'ятому студійному засіданні фахівці аналізували «Компетентнісний підхід в освітньому процесі вищої школи». Модераторами студійної роботи виступили наші науково-педагогічні працівники, професор Василь Василюк і доцент Людмила Врочинська. Дискусію науковців розпочала старший викладач Криворізького ДПУ Ілона Волощук доповіддю «Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього фахівця під час дистанційного навчання», і цим передала «естафету» наукового дискурсу представникам нашої академії. Доцент Людмила Врочинська у співавторстві зі старшим викладачем Оксаною Доманюк представили актуальне і в практичному аспекті важливе методологічне дослідження «Воркшоп і проблемна лекція як інтерактивні методи формування фахових компетентностей у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі вивчення «Педагогіки дошкільної»». Професор Василь Василюк презентував тему «Здоров'язбережувальна компетентність – важлива складова професійної компе-

тентності сучасного педагога». Доцент Володимир Терпелюк спільно із своєю колегою, доцентом Волинського НУ імені Лесі Українки Іриною Кузавою продовжили аналіз проблематики студійного засідання висвітленням процесу «Формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти засобами інноваційних технологій». Молодий науковець-музикознавець Ольга Пуцик характеризувала «Сучасні методи розвитку вокальних компетенцій студентів мистецьких факультетів на прикладі вітчизняного та зарубіжного досвіду». Аспіранти Олександр Зіза та Павло Яловський також звернулися до музикознавчої проблематики: вони висвітлювали «Особливості реалізації компетентнісного підходу в умовах формування мисленнєвої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва» та «Освітне

середовище закладу вищої освіти як чинник формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва».

Висновки. Робота V Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації у вищій школі: тенденції та перспективи» завершилася заключним науковим засіданням, на якому були підведенні підсумки та прийнята відповідна резолюція. За матеріалами міжнародного форуму опубліковано збірник наукових праць.

Визначено перспективи шостої традиційної зустрічі науковців-фахівців педагогічної сфери у 2025 році. Актуалізовано необхідність запровадження перспективних нооінновацій в освітньо-науковий простір в постпандемічну нооепоху, трансформації інновацій та нооінновацій у європейській та глобальній виміри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Інновації у вищій школі: перспективи розвитку : збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. «Інновації у вищій школі : проблеми та перспективи в освіті і науці» / за ред. д. пед. н., проф. Бенери В. Є., д. пед. н., проф. Дем'яненко Н. М., д. пед. н., проф. Дороніної Т. О. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2021. Вип. 5. 184 с.
2. Програма V Міжнар. наук.-практ. конф. «Інновації у вищій школі: проблеми та перспективи в освіті і науці». Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2021. 32 с.
3. Вектор наукового дискурсу: від інновацій – до нооінновацій. URL: http://www.kogpi.edu.te.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3365:2021-05-31-13-31-01&catid=6:2008-04-02-18-56

VECTOR OF SCIENTIFIC DISCOURSE: FROM INNOVATION TO NOOINNOVATION

LOMAKOVYCH ATHANASIOS

Rector of the Academy, Professor,

Honorary Academician of the Academy of Higher Education of Ukraine
Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy

Introduction. The international project "Innovations in Higher Education: Trends and Prospects for Development", initiated by the scientific community of our academy together with representatives of higher education institutions and research institutions of foreign countries, has become traditional. The chronological milestones of its implementation were 2004, 2007, 2013, 2017 and 2021.

This is the fifth meeting of the participants of the International Project, which at this stage was joined by scientists from 11 countries in Europe, Asia and America: Poland was represented by 8 scientific and educational institutions; Uzbekistan – 4; Belgium, Belarus, Bulgaria, Great Britain, Germany, the USA, Finland and France – 1 each; Ukraine – 22.

The peculiarity of the fifth traditional meeting of scientists – specialists in the field of pedagogy – was not only the online format of their work, but also the need to introduce promising innovations in educational and scientific space in the postpandemic nooepoch, and scientists characterized and transformed European and global dimensions.

Purpose. The aim is to inform the scientific community about the International Project "Innovations in Higher Education: Trends and Prospects for Development", initiated by the scientific community of our academy together with representatives of higher education institutions and research institutions of foreign countries.

Results. *The resolution of the scientific forum highlights the need to introduce promising innovations in the educational and scientific space in the post-pandemic era, and scientists have characterized the transformation of innovation and innovation, and distinguished their European and global dimensions.*

Foreign and domestic participants of the online discourse in the scientific Internet space are presented and the work of the scientific forum, which took place in the format of scientific and studio meetings, is characterized.

Originality. *The international project "Innovations in Higher Education: Trends and Prospects for Development", initiated by the scientific community of our academy together with representatives of higher education institutions and research institutions of foreign countries, has become traditional.*

Conclusion. *The work of the V International Scientific and Practical Conference "Innovation in Higher Education: Trends and Prospects" ended with a final scientific meeting, which summed up and adopted a resolution. A collection of scientific works has been published based on the materials of the international forum.*

The prospects of the sixth traditional meeting of scientists-specialists in the pedagogical sphere in 2025 are determined.

Keywords: *international project, innovations, tendencies and prospects of development, institutions of higher education.*

REFERENCES

1. Benera, V. Ye., Dem'ianenko, N. M. & Doronina, T. O. (Eds.) (2021). *Innovatsii u vyshchii shkoli: perspektyvy rozvytku [Innovations in higher education: prospects for development]: V International scientific and practical conference «Innovations in higher education: problems and prospects in education and science», vol. 5. Kremenets: Publishing House of Taras Shevchenko RAHP.*
2. V International scientific and practical conference «Innovations in higher education: problems and prospects in education and science» [Programme] (2021). Kremenets: Publishing House of Taras Shevchenko RAHP.
3. *Vektor naukovoho dyskursu: vid innovatsii – do nooinnovatsii [Scientific discourse vector: from innovations to new innovations]* (n. d). Retrieved from: http://www.kogpi.edu.te.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3365:2021-05-31-13-31-01&catid=6:2008-04-02-18-56

НОТАТКИ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Збірник наукових праць

Серія: Педагогічні науки

Випуск 14

Комп'ютерна верстка – В. Удовиченко

Підписано до друку 10.02.2022 р. Зам. № 0922/362.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк.
Ум. друк. арк. 24,18.
Тираж 100 примірників.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.