

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

**НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА
ТА МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ В КРИЗОВИХ
УМОВАХ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

*За редакцією
професора М. В. Гриньової*

Полтава-2022

УДК 378.011.3-051:005.334

H72

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 12 від 27.05. 2022 р.)

Авторський колектив:

Балюк В. О., Басенко Р. О., Білай Д. В., Большая О. В., Булага К. М., Важеніна І. Л., Гриньова М. В., Губарь О. Г., Донченко В. І., Жамардій В. О., Жданова-Неділько О. Г., Князь О. Г., Козка С. Л., Колеснік В. В., Кононец Н. В., Кононова М. М., Костевський О. Е., Кошова Т. О., Кравченко І. П., Кропивка О. Г., Момот О. О., Пивовар Н. М., Стрижак Ю. О., Титаренко О. О., Товканець Г. В., Товканець О. С., Фесенко Л. М., Харченко О. В.

Рецензенти:

Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, член-кореспондент НАПН України.

Загородня Алла Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, Головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Мокляк Володимир Миколайович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Нова українська школа та моделі взаємодії в кризових умовах : колективна монографія / за ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. – 372 с.

ISBN

Монографія продовжує цикл наукових публікацій, зініційованих кафедрою педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. На її сторінках висвітлюються проблеми і виклики, які постали нині на шляху реалізації Концепції Нової української школи. Представлені розробки зорієнтовані на розширення можливостей вітчизняних освітніх закладів щодо надання якісної освіти, презентують моделі успішної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності в сучасних умовах.

УДК 37.091:613/614]:005.53

© Колектив авторів, 2023

ISBN

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Гриньова М., Басенко Р. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗА КРИТЕРІЯМИ РАННЬОМОДЕРНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ.....	6
Большая О., Козка С. НАПРЯМИ І ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОВІДНОСИНАМИ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	21
Гриньова М., Булага К. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ.....	40
Важеніна І., Жданова-Неділько О., Кошова Т., Білай Д. ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ МОДЕЛІ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ У КОНФЛІКТІ.....	73
Гриньова М., Губарь О. НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ.....	89
Гриньова М., Гурська О. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У НУШ ТА ЗОНИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ КОЖНОГО З УЧАСНИКІВ	107
Гриньова М., Донченко В., Жамардій В. МОДЕЛЬ ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВИХ ТА ПРОБЛЕМНИХ ІГОР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	129
Гриньова М., Князь О. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	146
Гриньова М., Кононец Н., Балюк В., Колесник В. МОДЕЛІ РОЗРОБКИ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМСТВА	161
Гриньова М., Кононова М. РЕАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	184
Костевський О. МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТА «ЗАХИСТ УКРАЇНИ».....	214
Гриньова М., Кравченко І., Фесенко Л. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З	

ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ	235
Гриньова М., Кропивка О. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	240
Гриньова М., Момот О. СТРУКТУРА МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	252
Гриньова М., Пивовар Н. МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ НА ПЕДАГОГІЧНУ ПРОФЕСІЮ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	268
Гриньова М., Стрижак Ю. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	284
Гриньова М., Титаренко О. СТРАТЕГІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ФАКУЛЬТЕТУ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИЗАЙНУ ПОЛТАВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА	306
Товканець Г., Товканець О. ПЕДАГОГІЧНЕ ТЕСТУВАННЯ В СИСТЕМІ ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	322
Гриньова М., Харченко О. ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СПОСІБ АДАПТАЦІЇ ДО МІНЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	343
<i>НАШІ АВТОРИ.....</i>	370

ПЕРЕДМОВА

Концепція Нової української школи відкрила шлях до оновлення змісту освіти й спрямована на отримання інноваційного освітнього результату, необхідного для формування затребуваних у сучасному світі компетентностей, можливостей для становлення в освітньому процесі успішної, цілеспрямованої, самостійної, мобільної особистості.

Попри кризові умови, в яких вітчизняна школа змушена нині реалізувати намічені перспективи, нею активно впроваджуються моделі взаємодії, що відображають сучасні теоретичні і практичні напрацювання педагогічних спільнот, знаходять глибоке теоретичне обґрунтування в працях науковців.

Монографія, створена з ініціативи науковців кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, представляє актуальні погляди дослідників на організацію ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, в тім числі – в кризових умовах, які сьогодні спричиняє збройна агресія Російської Федерації. Обстоюючи кращі традиції вітчизняної освіти, автори водночас презентують розробки, що відображають її сучасні можливості та суспільні запити, проєктують інноваційні форми та методи освітньої діяльності.

Автори впевнені, що їхня праця буде корисною для розвитку вітчизняної освіти, і щиро бажають усім, хто причетний до повсякдення і майбуття української школи, якнайшвидшого миру, благоденства і плідної, творчої праці на рідній українській землі!

*Марина ГРИНЬОВА
Руслан БАСЕНКО*

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗА КРИТЕРІЯМИ РАННЬОМОДЕРНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ

Якість сучасної освіти, конкурентоздатність випускника, цифровізація держави, високий рівень розвитку інновацій – всі ці атрибути успішного суспільства мають стійкий, системний та взаємообумовлений зв'язок. Поза усяким сумнівом є твердження про те, що саме якісна освіта є стратегічним шляхом масштабування інновацій, їхньої дифузії (Е. Роджерс), локального і масового повторення (У. Еко), запорукою підготовки високопрофесійних фахівців, досягнення високого рівня розвитку необхідних сьогодні «м'яких навичок». Із огляду на це особливо актуально звучить проблематика змісту та критеріїв якісної освіти, яку сьогодні розуміють як сукупність відображених в умовах, процесі та результатах освіти її якісних властивостей, що з необхідністю відповідають сучасним інноваційним суспільним запитам і потребам як особистості, так і держави та суспільства в цілому [1, с. 44].

Якість сучасної освіти відображається у низці вимірів, як-от методологічні, змістові, процесуальні, організаційно-педагогічні, методико-технологічні, середовищні тощо. Якісна освітня програма підсвічується комплексом взаємопов'язаних атрибутів, з-поміж яких вагоме значення становлять: відповідність цілей, визначених компетентностей і програмних результатів потребам сучасного суспільства та ринку праці; галузева відповідність змісту освітньої програми; забезпечення можливостей побудови індивідуальних освітніх траєкторій здобувачами освіти; спрямованість освітнього процесу на практичну підготовку майбутніх фахівців; ефективність залученого у навчання і виховання фахівців методичного інструментарію та цифрового забезпечення; наявність можливостей для реалізації академічної свободи; рівень залученості учасників освітнього процесу до науково-дослідної діяльності, міжнародної співпраці, підготовки грантових проєктів; дотримання принципів академічної доброчесності (наукової, освітньої, менеджерської); участь здобувачів освіти у програмах академічної мобільності та дуальної освіти; забезпечення всебічних можливостей для розвитку професійної майстерності викладацького складу; побудова ефективного та

сприятливого освітнього середовища; наявність внутрішньої системи забезпечення якості освіти та моніторингу тощо.

З-поміж чималої кількості маркерів якісної освітньої програми особливе місце займає освітнє середовище, адже реалізація усіх вищезазначених показників інноваційного навчання і розвитку особистості здійснюється у визначеному просторі. Сучасні вчені, педагоги, менеджери освітньої сфери активно аналізують різні виміри освітнього середовища, атрибуюючи його як *навчальне, професійне, безпечне, інклюзивне, академічне, партнерське, розвиваюче, творче, інноваційне, цифрове, інформаційне, гендерно рівне, толерантне, полікультурне, психологічно, соціально і комунікаційно комфортне, пізнавально інтерактивне* тощо. Усі ці виміри у внутрішній єдності вибудовують цілісне освітнє середовище, у межах якого усім суб'єкам освітнього процесу забезпечуються рівні права та можливості для всебічної реалізації їхніх здібностей, задоволення освітніх і соціальних потреб, розвитку інтересів, співробітництва та співтворчості. Ефективне освітнє середовище визначається здатністю створених учасникам освітнього процесу умов забезпечити якісний освітній процес, неперервне професійне становлення та особистісний саморозвиток.

Більше того, якісне освітнє середовище відіграє й роль превентивного механізму щодо таких небезпечних ризиків, як заподіяння фізичної чи моральної шкоди, фізичного чи психологічного насильства, приниження честі, гідності та ділової репутації, недотримання вимог щодо безпечності, особливо у наш час, коли нові виміри безпеки розглядаються у координатах облаштування безпечних укриттів та шляхів евакуації, дотримання правил мінної безпеки, розвитку умінь надання першої невідкладної медичної допомоги, проведення адаптаційних заходів з психологічної підтримки тощо [2].

Так, з-поміж стратегічних цілей, що схвалені Кабінетом Міністрів України з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у НУШ на 2023 рік особливе значення становлять: здоров'язбережувальні програми та заходи, системний розвиток фізичної культури та рухової активності здобувачів освіти; реалізація програми здорового харчування, формування правильних харчових звичок; розвиток системи медичного обслуговування здобувачів освіти та працівників закладів освіти; створення необхідних умов для забезпечення психологічного та соціального комфорту усіх учасників освітнього процесу; підвищення безпечності, реалізація принципів доступності та інклюзивності освітнього середовища; забезпечення міжсекторальної взаємодії та партнерства з державними інституціями, громадянським суспільством, опрацювання питання щодо приєднання України до Європейської

мережі шкіл здоров'я (Schools for Health in Europe Network Foundation) тощо [3].

Розгляд проблематики змісту, напрямів розвитку, перспективних ліній удосконалення безпечного освітнього середовища – досить актуальна та своєчасна тема дослідження, особливо з огляду на нинішні складні умови воєнного стану та епідемічні виклики. Потреби наших днів диктують необхідність кардинальної зміни підходів до упорядкування сучасного освітнього середовища, інспірування цієї проблематики суттєво новими, дотепер ігнорованими, складниками. Мова йде про перебудову цивільної безпеки, вжиття заходів для дотримання санітарно-респіраторної гігієни, розвиток системи психологічного та соціального супроводу і підтримки усіх учасників освітнього процесу. Тому з огляду на цілком зрозумілі причини, вивчення освітнього середовища цікавить багатьох дослідників, педагогів, теоретиків законодавства та практиків-управлінців.

Окремо назвемо вчених, які аналізували концептуально-методологічні засади побудови сучасного освітнього середовища: І. Бех, Г. Васянович, Л. Ваховський, М. Гриньова, М. Євтух, В. Ільченко, Н. Ничкало, Л. Остапенко, В. Рибалка, А. Сбруєва, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Стрельников, О. Сухомлинська та інші. Окремо відзначимо зарубіжних вчених, які аналізували методологічні засади цілісної освіти, в межах якої формуються перспективи побудови якісного освітнього середовища Дж. Міллер (J. Miller), Р. Міллер (R. Miller), С. Флаке (C. Flake) та інші.

Мета цього параграфу дослідження: проаналізувати чинники та складові розвитку інноваційного освітнього середовища з концептуально-методологічних засад ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості, обґрунтувати наукове положення про детермінованість реалізації цілісної освіти необхідністю створення відповідного освітнього середовища.

Розв'язання завдань цієї студії побудовано на основі комплексу **методів**, як загальнотеоретичних, так і спеціальних. Поряд із використанням аналізу, систематизації, пояснення, порівняння, інтерпретації, важливе значення становили спеціальні методи: *метод історико-педагогічної реконструкції*, який залучено для відтворення культурно-педагогічного змісту ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості; *метод історико-педагогічної компаративістики* – для зіставлення ранньомодерних і сучасних вимог до впорядкування освітнього середовища; *метод екстраполяції* – для розгляду критеріїв якісного освітнього середовища у тісному зв'язку з сучасними концепціями інноваційного суспільства.

Науково-педагогічний аналіз сучасного освітнього середовища засвідчує його багатовимірність. З-поміж основних складників

називають: освітню інфраструктуру, навчально-методичне забезпечення, рівень цифровізації та інформатизації, забезпеченість доступу до інформаційних ресурсів, кадровий потенціал та мотивацію професійно-педагогічної діяльності, психологічні умови, партнерство, лідерство, упорядкований соціокультурний простір, наявність освітніх хабів, івент-менеджменту, розвиненого коворкінгу, систему управління якістю освіти тощо.

Оцінка рівня сформованості та функціональності освітнього середовища потребує широкого методологічного інструментарію. Сьогодні основними критеріями якісного освітнього середовища вважаються: здатність забезпечити досягнення цілей та програмних результатів освітньої програми; можливість виявити та задовольнити потреби та інтереси здобувачів освіти; здатність гарантувати збереження та розвиток фізичного, соціального, психологічного, духовного здоров'я здобувачів освіти, викладачів, адміністративного та допоміжного персоналу; можливість реалізувати механізм освітньої, організаційно-педагогічної, інформаційної, консультативної підтримки; здатність задовольнити потреби здобувачів з інвалідністю та з особливими освітніми потребами; здатність запобігти поширенню академічної недобросовісності, корупції та фальсифікації освітнього процесу, булінгу, домаганням, різним формам дискримінації особистості. Важливо підкреслити, що побудова якісного освітнього середовища залежить від багатьох чинників, насамперед від ефективного освітнього менеджменту та матеріально-фінансової ресурсності [5; 6].

Інноваційне освітнє середовище, поза усяким сумнівом, є визначальним чинником надання якісної освітньої послуги. Сучасне уявлення про вагоме значення побудови ефективного освітнього середовища формувалося у складному мейнстрімі не лише освітніх, але й цивілізаційних перетворень. У модерний час думка про визначальний вплив на процес навчання і виховання умов, у яких відбувається цей процес, вперше була висловлена у складній філософсько-педагогічній дискусії різних культурно-світоглядних систем: ренесансного гуманізму, протестантської Реформації, католицької Реформи, філософії раціоналізму. Ранньомодерні мислителі, вчені, педагоги, будучи прихильниками різних світоглядних позицій – від пануючого у пізньому середньовіччі ортодоксального католицизму до радикальної за змістом ідей на той час ренесансної антропології, все ж були спільними у думці про нагальну необхідність реформування тогочасної освітньої справи, насамперед у площині побудови суттєво нових умов освіти і виховання молоді.

Відомо, що початок раннього Нового часу був позначений активною боротьбою гуманістичних ідей освіти і виховання за належне

їм місце у визначенні стратегічних засад тогочасної педагогіки. Гуманістичний імператив виборював право визначати мейнстрим суспільних змін, зокрема й формування оновленої філософії освітніх перетворень. Показовим було те, що гуманістична філософія поступово інтегрувалася у різні культурно-філософські течії та рухи: якщо для європейського Ренесансу, а згодом й раціоналізму вона була центральною та основоположною ідеєю, то у світоглядно-релігійних системах протестантської та католицької Реформацій гуманізм виборював своє місце, зазнавав суттєвих інтерпретацій та змін. В освітній площині ренесансно-гуманістична парадигма була репрезентована цілісним підходом як до розуміння людини, так й до розгляду змісту освітнього процесу. Окремим напрямом реалізації гуманістичних ідей в освітньому просторі стала боротьба за нове освітнє середовище у новостворених протестантських школах та католицьких колегіумах.

Тогочасні реформатори боролися, насамперед, за зміну якості освіти. У цього контексті цінною вважаємо думку сучасного філософа освіти С. Клепка про те, що якість освіти – це така її характеристика, яка повідомляє про здатність освіти забезпечувати життєдіяльність суспільства [4, с. 122]. Дійсно, світанок раннього Нового часу засвідчив, що без кардинальної зміни тогочасної освітньої системи, буде неможливою будь-яка прогресивна цивілізаційна динаміка. У цьому контексті важливим є висновок про те, що якість освіти є суспільно та історично обумовленою категорією, адже зміни потреб суспільства, рівень промислово-економічного, соціального та інтелектуального розвитку з необхідністю призводить до зміни основних показників якісної освіти.

Звісно, освітні підходи, запропоновані педагогами у ранній Новий час, не можуть визначати порядок денний сучасних стратегій реформування освітнього середовища. Мова не йде про пошук готових історичних рішень для розв'язання сучасних освітньо-педагогічних завдань або ж про механічне «перенесення» чи «осучаснення» ранньомодерних педагогічних ініціатив. Водночас, розгляд історичних підходів до впорядкування освіти становить суттєву цінність з точки зору тогочасної «інноваційності» запропонованих гуманістами та реформаторами кроків до перебудови європейської освіти, адже можна знайти чимало паралелей між динамікою та масштабом світоглядних змін у XVI столітті й у наші дні.

Саме початок раннього Нового часу став для європейців добою екстериорізації та активізації кардинальних змін у сфері суспільно-політичних і соціокультурних процесів, ідейний зміст та чинники яких називали у попередні роки. Тогочасні зміни, які пережила ранньомодерна Європа, без сумніву, визначили її цивілізаційну

динаміку та мали вплив на сучасну перспективу. Не оминули вони й освіту, яка зазнала значної перебудови як власної філософії, так й змісту та організаційно-педагогічних форм навчання і виховання молоді. Більше того, в значній мірі саме освіта починала відігравати роль впливового чинника соціокультурних змін, ставши чи не єдиним інструментом поширення гуманістичних ідей цілісної освіти у широкому цивілізаційному контексті. З огляду на це тогочасна соціокультурна ситуація має чимало історичних паралелей із нашим сьогоденням.

Насамперед слід відзначити, що спільним для ранньомодерних «спікерів» реформування шкільної справи (Еразм Роттердамський, Й. Рейхлін, М. Лютер, Ф. Меланхтон, У. Цвінглі, Ігнатій Лойота та інші) були заклики філософствувати про освіту та шукати шляхи поліпшення освітнього простору. Новизною підходу гуманістів та реформаторів стало звернення уваги саме на освітню складову суспільного життя та розгляд освіти як єдиного способу соціокультурної та суспільно-політичної трансформації. Далі гуманісти наполегливо закликали кардинально змінити умови освіти: висловили низку вимог до вчителя та суттєво оновили образ викладача; розпочали процес упорядкування шкільних та університетських статутів; забезпечили підготовку навчальних планів (курикулумів), редагування та видання підручників; висловили поради щодо інтеграції у навчальне середовище диспутів, фізичних вправ, музичного мистецтва [8; 9]. Відповідно до окреслених новацій спробуємо провести історико-педагогічні паралелі.

Для побудови якісного освітнього середовища вагоме значення становлять кілька чинників. *По-перше*, слід відзначити освітньо-філософську основу, за вже тривіальною риторичною формулою «свідомість визначає буття». Така ситуація обумовлює необхідність розроблення *філософії освіти*. Ранньомодерні гуманісти та реформатори значної уваги приділяли аналізу змісту, основних завдань, значення навчання і виховання, вбачаючи в ньому єдиний шлях гуманістичного розвитку суспільства. Тому цілком очевидно, що для ефективного розвитку сучасного освітнього середовища необхідна сформована філософія освіти, як на методологічному (загальному), так й на індивідуальному рівнях.

Сьогодні, під терміном «філософія освіти» розуміють інноваційну, міждисциплінарну царину філософського знання, предметом якої є загальні закономірності та методологія розвитку освіти. Предмет філософії освіти об'єднує низку її теоретичних і практичних вимірів: телеологічний (мета, завдання освіти, виховання, едукація, їхнє місце у цілях розвитку людства), онтологічний (питання про сутність освіти, її місце у суспільній свідомості); епістемологічний

(сутність знання, принципи дидактичної репрезентації знання, холізм, редуccionізм, аналітичний і парадигмальний рівні пізнання); антропологічний (місце людини в структурі освіти, мотивації вчителя, гуманізм, дитиноцентризм, рівні виховальних відносин); аксіологічний (система цінностей, що покладені в основу освіти, кодекс цінностей інноваційного суспільства, рівні їхньої взаємної кореляції, питання про те, наскільки цінності освіти і цінності, що покладені в зміст освіти і виховання відповідають пануючим у суспільстві аксіологічним пріоритетам, ризики девальвації цінностей, превентивна методологія протидії етико-моральному нігілізму); праксеологічний та морально-етичний (освітня практика, актуальні та дискусійні питання діяльності освітянина); естетичний (філософія педагогічної майстерності, мистецтво красномовства); соціокультурний (соціальний ефект освіти, місце і роль трансляції знань засобами системи освіти у цивілізаційному та соціокультурному розвитку людства); економічний та ергономічний (децентралізація, розподіл економічних ресурсів, матеріальні чинники мотивації вчителя та удосконалення освітнього середовища); процесуально-інституційний (логістика освіти, менеджержування освітньої сфери, норми і правила в системі освіти, шаблонність VS креативність, стандартизованість VS індивідуальна ініціатива в реалізації освітньої місії) [10, с. 289].

Філософія освіти виступає мотиватором інноваційного мислення, ангажує педагогів, а отже й освіту в цілому до реалізації ціннісних ставлень, до свідомого та цілісного бачення освіти як сфери суспільного життя. «Теодицея» філософії освіти полягає в тому, що «мислячи про освіту» вона тим самим надає їй дійсного онтологічного статусу, забезпечує її смислами, надає ціннісні основи, пропонує переконливу аналітику стратегій її розвитку. Філософія освіти виступає одночасно творцем і критиком, агентом і верифікатором освітніх змін, бере на себе обов'язок мотивування учителів до легітимації тих ціннісно-сміслових ідеалів освітнього партнерства, ініціативності, освіти рівних можливостей тощо, які поставлені в основу реформування національної освіти України, які є її навігаторами та стратегічними пріоритетами.

Важливо підкреслити, що кожна людина, маючи належний рівень загальнокультурних знань та індивідуальний професійно-педагогічний і соціальний досвід може аналізувати та вирішувати різний спектр філософських, у тому числі й освітософських проблем, зокрема тих, що стосуються аналізу мети, завдань, цінностей, змісту та характеру освітнього процесу, його сутності, соціальної та антропологічної значущості тощо. У цьому контексті варто навести вислів відомого філософа К. Поппера: «Усяка наука і всяка філософія є освічений здоровий глузд людини» [11, с. 153].

Індивідуальна філософія освіти може бути представленою у тріадному розумінні. Перший аспект – епістемологічний, який дає змогу відповісти на питання: «Що таке філософія освіти?»). У цьому контексті філософію освіти слід розглядати як усвідомлену, осмислену та предметну рефлексію сучасної теорії і практики освіти, яка закликає до її індивідуального, «моментного» (продуманого), критичного (нешаблонного), концептуального, цілісного аналізу. Другий вимір – онтологічний, що мотивує до формулювання та усвідомлення індивідуальної філософії освіти. Третій аспект – практико-інтегральний, який дає змогу відповісти на питання про практичне значення філософії освіти. Важливо підкреслити, що філософія освіти є не лише галуззю філософського пізнання, своєрідною методологією освіти, але й виконує роль ключового шляху побудови ціннісно-сміслової основи сучасної освіти. Основний результат освіти – мисляча особистість. Філософія освіти закликає людину до мислення в «освіті про освіту», а відтак володіє «монополією» на мотивацію до мислення, виконує роль його каталізатора, вказує на реальні шляхи упорядкування та удосконалення освітньої практики.

По-друге, важливим чинником побудови якісного освітнього середовища є *цілісний підхід*. Про важливість комплексності в реформуванні тогочасних умов освіти писали та дискутували гуманісти європейського Відродження, намагаючись переконати суспільство про необхідність заснування нових шкіл, забезпечення їх просторими та світлими класами, підручниками, локаціями для відпочинку, фізичних вправ того. Такий підхід був значною «інновацією» для пізньосередньовічного педагогічного методу, в якому почасти переважала традиційна схоластична система.

У цій площині цінним вважаємо розуміння поняття «освітнє середовище» з точки зору цілісного підходу, як сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів й суб'єктів, які впливають на формування учня, на його творчий, професійний та особистісний розвиток, сприяють становленню міжсуб'єктних взаємодій та особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій в освітньому процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учня в навчальному закладі та поза його межами. Погодимося із думкою вже згаданого С. Клепка про те, що «... полігоном освітніх вправ людини потенційно є весь світ», тому варто все ж зараховувати до змісту поняття «освітнє середовище» насамперед територію закладу освіти і все те, що на ній знаходиться [7].

Сучасна дослідниця Л. Остапенко зазначає, що освітнє середовище є «системою соціальних зв'язків і відношень у галузі освіти, є місцем перетину діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їхнього творчого

потенціалу. Воно характеризується обсягом освітніх послуг, їхньою якістю, інтенсивністю освітньої інформації та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, народжених певною культурою» [15, с. 14]. Крім того, дослідниця звертає увагу на те, що в сучасних умовах освітнє середовище повинно орієнтуватися на інноваційну освітню модель, атрибутами якої є особистісно-орієнтований підхід (як щодо здобувача освіти, так і щодо викладача); студентоцентризм; формування індивідуальної освітньої траєкторії; забезпечення необхідної консультативної, соціальної, психологічної підтримки; установка на розвиток творчих здібностей, потреб та інтересів здобувачів освіти.

Розуміючи сучасне *освітнє середовище*, як систему позитивних і розвиваючих впливів, чинників, умов і об'єктів, які забезпечують реалізацію мети навчання, виховання і розвитку інноваційної особистості, патріота та громадянина, історико-педагогічна експертиза сучасного освітнього середовища за низкою висловлених у ранній Новий час гуманістами та реформаторами критеріями, містить декілька взаємопов'язаних складників: освітній простір; навчальне забезпечення; формування партнерського та лідерського середовища; запровадження безпечного середовища; підготовка кадрового забезпечення; організація локацій та проведення заходів різного спрямування (диспути, виголошення промов); проектування розвиваючого та творчого середовища тощо.

Інноваційне та безпечне освітнє середовище. Гуманістам і реформаторам епохи європейського Відродження вдалося кардинально перебудувати підходи до освіти, а відтак значно підвищити її значення. Це дало змогу відкривати нові школи у нових приміщеннях, що для епохи пізнього середньовіччя було суттєвою «інновацією». Гуманісти та реформатори засновували школи та колегіуми, класи закладів освіти були світлими та просторими, чистота і навіть вишуканість вважалися настільки необхідними, як і розумовий розвиток. Вихователі намагалися привчити школяра до використання носової хустини, серветок та інших надбань культури, надати йому належний зовнішній вигляд.

У наш час значної уваги приділяється матеріальному забезпеченню «території освіти»: формується цифрове освітнє середовище; заклади шкільної освіти употужнюються великим українським легом; активно забезпечується впровадження системи STEAM-освіти. Нові виклики, які постали перед українською освітою вимагають серйозної матеріально-технічної перебудови закладів: упорядкування укріплень, забезпечення якісних технологій дистанційного навчання, активну побудову локацій для інтеграції освітніх і соціальних послуг тощо.

Особливого значення сьогодні набуває недопущення в освітньому середовищі будь-яких форм дискримінації, насильства чи жорсткого поводження зі здобувачами освіти. Щодо останнього то виокремлюють кілька форм: фізичне насильство, як допущення тілесних покарань чи фізичних пошкоджень; психологічне насильство, що передбачає відсутність любові та уваги до здобувача освіти, ігнорування та нехтування його запитами, приниження гідності, грубість чи словесні образи; зневажання основних потреб здобувача освіти, яке виявляється у відсутності умов для нормального життя, турботи про здоров'я та розвиток учня [13, с. 82].

Професійне освітнє середовище. Суттєвим кроком уперед було прагнення гуманістів та реформаторів переглянути вимоги до тогочасного викладача. Європейські теоретики та практики реформування освітнього простору раннього Нового часу рішуче заперечили ситуацію, коли учитель «служить не дитині, а палиці» [12, с. 133]. Так, відомий тогочасний реформатор Мартін Лютер запропонував цілісний підхід до виховання учнів та молоді, кардинально змінивши пануючі пізньосередньовічні підходи, що ґрунтувалися на надмірній жорсткості вчителів, яких він називав «жорстокими, як кати», що могли без причин за вранішні заняття п'ятнадцять разів піддати Лютера-школяра шмаганню різками [7, с. 22]. Гуманісти та реформатори намагалися уникати застосування тілесних покарань, надаючи перевагу бесідам, духовним вправам і переконуванням.

Більше того, вимоги до ранньомодерного вчителя були суттєво змінені. Було запропоновано новий образ вчителя, статус якого ґрунтувався на високій професійності, глибокому знанні справи, вимогливості, вишуканості та вченості слова, красномовстві публічного виступу тощо. Тогочасні учителі почали захоплювали молодь скрупульозністю і точністю викладання, широтою ерудиції та актуальністю постановки дидактичних та етико-моральних проблем. Учнів приваблювала ініціативність, сміливість, прагматизм і діяльна побожність педагога, що відповідало новим соціокультурним умовам ранньомодерної доби та запитам формування капіталістичного суспільства.

Реформований статус учителя відповідав нагальним запитам європейців і був співзвучний ідеології європейського Відродження. Освітянин постає перед нами як високоінтелектуальний учитель, який професійно здійснює навчальний процес. Він – вимогливий педагог і уважний наставник, який піклується про молодь, має глибокі знання учнівської психології. Фаховість, мовленнєві та методичні компетентності високого рівня, гуманність, уважність і чуйність до вихованців, приємна зовнішність – ось ті критерії, на які орієнтувалися

і яким відповідали ранньомодерні наставники. Завдяки власному професіоналізму, ініціативності, належному ставленні та глибокому знанні своєї справи, тогочасні викладачі швидко й упевнено завоювали провідні освітні позиції серед європейської молоді

Психологічно і соціально комфортне освітнє середовище.

Цінною новацією ранньомодерного часу була зміна стилю освітньої взаємодії. Вагомою умовою справжнього благочестя викладача гуманісти та реформатори уважали чесноти добра і любові, про які Еразм Роттердамський писав: «Учитель має завойовувати любов дитини, любити дітей як мати та відзначатися бездоганною порядністю» [9, с. 84]. Таким педагогічним підходом було звернено увагу на важливість соціально сприятливого та психологічно комфортного освітнього середовища, яке стає запорукою якісного освітнього процесу. У наші дні такі вимоги значно поглибилися.

Розвиваюче та пізнавально інтерективне освітнє середовище.

Ренесансні гуманісти та реформатори значної уваги приділяли залученню у новий освітній простір таких важливих форм пізнавальної діяльності як диспути, публічні виступи, святкові заходи, які стимулювали розвиток мислення, творчих здібностей молоді. Так, цікавою була практика диспутів, які проводилися у протестантських і католицьких школах. Методика їхнього проведення урахувала гуманістичні пріоритети удосконалення мистецтва красномовства, розбудови доброчесності та педагогіки діалогу. Із одного боку, вони сприяли вдосконаленню мовлення орденської молоді, її риторичних компетентностей, із іншого – актуалізували морально-етичні завдання. Спільними для досить розмаїтого соціокультурного ландшафту ідеалами у проведенні диспутів виступали такі концепти, як «побожність» (“*pietas*”), «вченість» (“*eruditio*”), «істина» (“*veritas*”), «красномовство» (“*eloquentia*”) тощо [8, с. 10]. Поступово формувалися обриси методологічної дискусії за формулою «побожність і ерудиція» (“*pietas et eruditio*”) VS «ліберальна ерудиція» (“*liberali eruditione*”), у якій почасти пріоритетність виборював концепт “*eruditio*”. Така педагогічна дискусія відкривала реалістичні можливості для побудови оновленої освітньої системи на засадах гуманістичної та раціональної освітньої філософії.

У наш час, очевидну цінність становить інтеграція у побудову інноваційного освітнього простору освітніх хабів, пізнавальних локацій та інтерактивного простору, який стає місцем проведення науково-практичних заходів, курсів, семінарів, майстер-класів, воркшопів, івент- та проект-коворкінгу, консультування щодо траєкторій індивідуального розвитку і саморозвитку, тайм-менеджменту, коучингу тощо [17, с. 279].

Партнерське та лідерське освітнє середовище. Ідейно-педагогічна спадщина європейського Відродження виявилася органічно причетною до організації партнерства та лідерства у тогочасному освітньому середовищі. Гуманісти активно поширювали ідеї необхідності розвитку лідерства та партнерства серед тогочасних учнів, що відповідало ренесансній ідеї гідності, порадам гуманістів (Х.Л. Вівес, Г. Веронезе) щодо важливості принципів змагальності та заохочення для формування особистості.

У наш час, партнерство та лідерство розглядається значно ширше, у контексті взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Партнерське освітнє середовище розуміємо як особливий тип освітнього середовища, ключовими характеристиками якого є особистісно зорієнтований підхід, суб'єкт-суб'єктні відносини викладача і здобувача освіти, особистісно-професійне зростання і самовдосконалення усіх учасників педагогічної взаємодії, психологічний комфорт та всебічна соціальна підтримка [16, с. 129].

Партнерське освітнє середовище є показником рівня розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів і здобувачів освіти у процесі професійної підготовки. Побудова партнерського освітнього середовища, насамперед, ґрунтується на розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин та вимагає досягнення педагогічної взаємодії на рівні співробітництва та співтворчості [14, с. 20]. Характер цих відносин та рівень розвитку залежить від професійної компетентності викладача вищої школи, яка, насамперед, полягає у виявленні індивідуально-гуманістичної спрямованості професійної діяльності та володінні механізмом їх формування.

Аналіз наукових джерел та педагогічної практики створення партнерського освітнього середовища дозволив нам виокремити основні його сутнісні ознаки. До них відносимо: по-перше, *побудову освітнього процесу у вищій школі на основі особистісно зорієнтованого підходу*, який би враховував потреби та інтереси усіх учасників освітнього процесу, забезпечив формування психологічного комфорту для здобувачів освіти, уможливив розвиток соціокультурних і життєвих установок особистості, яка прагне до самовдосконалення та самодостатності; по-друге, *формування суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і здобувача освіти в освітньому процесі*, що передбачає розвиток такої міжособистісної педагогічної взаємодії, що реалізує базову потребу особистості в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з викладачем, характеризує готовність суб'єктів освітнього процесу до взаєморозуміння і взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності; по-третє, *особистісно-професійне зростання здобувача освіти і професійне самовдосконалення викладача на основі використання*

інноваційних освітніх технологій, що дає змогу формувати особистість, розвивати в ній здатність до самостійності, активності та творчості [17, с. 279].

Формування партнерського освітнього середовища є ключовою умовою якісної освітньо-професійної підготовки. Партнерське освітнє середовище передбачає формування суб'єкт-суб'єктних виховуючих відносин викладача і здобувача освіти та вимагає досягнення розвитку педагогічної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості, надає можливість успішно реалізувати потенціал індивідуальної освітньої траєкторії професійної підготовки, забезпечує необхідну консультативну, соціальну, психологічну підтримку, сприяє всебічному і гармонійному розвитку творчих здібностей, потреб та інтересів здобувачів освіти [18, с. 27].

Як бачимо, освітнє середовище сьогодні визначається як цілісна характеристика усієї системи умов, позитивних і розвиваючих впливів, інших чинників які забезпечують реалізацію мети навчання, виховання і розвитку інноваційної особистості, патріота та громадянина. Мова йде про єдність природних, матеріальних, соціально-психологічних факторів, які формують освітній простір міжособистісної, соціокультурної, розвиваючої взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Освітнє середовище – це територія та ресурси, безпека та комфорт, навчально-методичне та технічне забезпечення освітнього процесу, рівень пізнавальної діяльності здобувачів освіти тощо.

Розглядаючи виміри інноваційного освітнього середовища ми бачимо, що сьогодення диктує вагомий комплекс вимог, реалізація яких забезпечує формування єдиного освітнього середовища, яке водночас є навчальним і професійним, безпечним та інклюзивним, академічним та добросесним, інноваційним та цифровим, партнерським і лідерським, розвиваючим і творчим, інформаційним і комунікаційним, гендерно рівним і толерантним, полікультурним і соціально комфортним, інтерактивним і психологічно безпечним тощо.

Запропонована історико-педагогічна експертиза сучасного освітнього середовища засвідчує, що пріоритетні вектори його розвитку пройшли тривале становлення. Європейські гуманісти та реформатори на світанку раннього Нового часу розпочали серйозну ідейну боротьбу за потребу кардинальної перебудови тогочасної освіти, а їхні пропозиції мали серйозний «інноваційний» зміст. Звісно, у досліджуваний період не йшла мова про гендерно рівне, академічно добросесне чи інтерактивне в сучасному розумінні освітнє середовище. Водночас значення тогочасних педагогічних ідей полягає насамперед у зверненні уваги на важливість освітнього середовища для реалізації цілей та завдань освіти, започаткування формування модерного освітнього простору, заснованого на гуманістичних цінностях

новоєвропейської цивілізації, визначенні інноваційних векторів його прогресивного розвитку.

Із метою ефективного та педагогічно доцільного упровадження інноваційних європейських та світових підходів щодо організації сучасного освітнього середовища важливо рухатися за такими напрямками: популяризувати розуміння безпечного освітнього середовища як ключової умови якісної освіти; посилювати партнерство держави, громади, суспільства та закладу освіти щодо збагачення інноваційного потенціалу освітнього простору; приділяти увагу забезпеченню психологічного супроводу та соціальної підтримки суб'єктів освітнього процесу, вибудовуючи педагогічну взаємодію на чеснотах довіри, доброзичливості та толерантності; нарешті важливою є системна та постійна робота щодо цифровізації та гуманізації соціального, предметно-просторового оточення, в межах якого відбувається освітня та виховна взаємодія.

Список використаних джерел:

1. Басенко Р. Якість цілісної освіти особистості: підходи та критерії. *Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених, курсантів та студентів в умовах воєнного стану* : тези доп. Всеук. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 черв. 2022 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внут. справ, Наук. парк «Наука та безпека». Харків : ХНУВС, 2022. С. 44–46.
2. Безпечне освітнє середовище: підготовка закладів освіти до нового навчального року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpechne-osvitnye-seredovishe-pidgotovka-zakladiv-osviti-do-novogo-navchalnogo-roku> (дата звернення: 21.03.2023).
3. Безпечне і здорове освітнє середовище в НУШ: схвалено план заходів на 2023 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpechne-i-zdorove-osvitnye-seredovishe-v-nush-shvaleno-plan-zahodiv-na-2023-rik> (дата звернення: 21.03.2023).
4. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОІППО, 2006. 328 с.
5. Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти: Наказ МОН України, від 09.01.2019 р., № 17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text> (дата звернення: (21.03.2023).
6. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Наказ МОН України, від 11.07.2019 р., № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text> (дата звернення: (21.03.2023).
7. Клепко С. Ф. Дверні ручки і сучасне освітнє середовище : навколо дискурсу у медіа. *Науково-методичні записки ПОІППО : Новій школі – нове освітнє середовище*. 2018. Вип. 10. С. 5–20.

8. Котляров П. Філіп Меланхтон. Фенікс Реформації. Київ : Дух і Літера, 2020. 328 с.
9. Год Б. В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття). Полтава : АСМІ, 2004. 464 с.
10. Басенко Р. Сентенційна тетрархія освітософського дискурсу : актуалітети дидактичної репрезентації курсу «Філософія освіти». *Київські філософські студії* : матеріали наук. конф., Київ, 16-17 травня 2019 р. / за заг. ред. Р. О. Додонова. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2019. С. 289–292.
11. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
12. Год Б. В. Дитячі ігри (від Античності до початку ранньомодерного часу) : монографія. Полтава : Вид-во ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2015. 182 с.
13. Вихор С. Прояви та причини насилля в освітньому середовищі: гендерний аспект. *Гендерна парадигма освітнього простору*. Кривий Ріг: КНУ, 2015. Вип. 1. С. 81–86.
14. Бойко А. М. Методологія, теорія, практика виховання – єдина система. *Рідна школа*. 2008. № 1–2. С. 16–21.
15. Остапенко Л. Освітнє середовище як впливовий чинник успішної самореалізації здобувача освіти: *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика*. зб. наук. пр. / ред. кол.: Н. В. Ільченко та ін. Ірпінь, 2020. С. 13–16.
16. Розлуцька Г., Сокол М. Особливості організації освітнього середовища початкової освіти з урахуванням взаємодії соціальних інститутів. *Освітні обрії*. 2020. № 1. С. 127–130.
17. Тур О., Яланська С. Освітнє середовище як важлива умова формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 13 (42). С. 276–289.
18. Філіпчук К. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості педагогічного працівника і здобувача освіти. *Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика»*: зб. наук. пр. / редкол.: Н. В. Ільченко (голова) та ін. Ірпінь, 2020. С. 26–28.

НАПРЯМИ І ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМВІДНОСИНАМИ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується трансформаційними та інноваційними змінами у житті кожної людини, створенням нових знань у різних сферах науки та техніки, постійним вдосконаленням процесів виробництва та стрімкою інформатизацією суспільства. Концепція по реалізації державної політики сфери реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на визначений період до 2029 року говорить про те, що найбільшого успіху у дорослому житті здобудуть ті школярі, що навчаються та виховуються за новими критеріями: навчаються упродовж життя, вміють критично мислити, ставити певні цілі та досягати їх, розвивають вміння працювати у команді, жити у багатоаспектному середовищі та володіти широким спектром вмінь. Концептуальні засади Нової української школи побудовані на використанні компетентнісної парадигми освіти та педагогіки партнерства.

Педагогіка партнерства у своїй основі визначає простір кожної дитини у закладі освіти, який базується на засадах рівності, діалогу та співпраці. Педагогіка партнерства є елементом концепції Нової української школи, яка спрямовується на побудову довіри між закладом загальної середньої освіти, дітьми, батьками та суспільством. Педагогіка партнерства пропагує гуманне ставлення до кожної дитини, цей принцип є основою діяльності педагога. Партнерські відносини на засадах співпраці та співтворчості мають бути встановленими між учителями, колегами, учнями та батьками. Лише за таких умов стає можливий процес навчання без примусу, що характеризує вимогливість, яка заснована на довірі. Породжує захопленість від цікавого викладення матеріалу та змінює авторитарний примус особистим бажанням до навчання, що веде до успіху, виховує у дітей самостійність та самоорганізованість дітей.

Виокремлюють такі напрями досліджень проблематики освітнього партнерства (educational partnership):

– аналітика сутнісних ознак різних видів партнерства, визначення їхніх особливостей через спосіб розв'язування завдань, тими пріоритетами, що постають перед учасниками педагогічного процесу та специфічних умов взаємодії (соціокультурних, соціально-економічних, політичних);

- визначення усіх функцій партнерства та відповідної номенклатури для організації і критеріїв ефективності реалізації;
- визначення впливу партнерства на кінцевий рівень знань, на розвиток професійних та особистісних компетентностей усіх учасників освітнього процесу;
- дослідження певних обмежень та ризиків при реалізації різних видів партнерства та визначення умов продуктивної інтеграції ресурсів соціальних інститутів у процесі розв'язання міждисциплінарних завдань, що впливають на розвиток людського капіталу.

Дослідження дали поштовх численним інноваційним процесам реформування в освіті, вихованні і розвитку, викликали громадську зацікавленість до нових пошуків, створили прагнення відновити традиційні форми та зміст освіти і виховання, дослідили обґрунтування ідей гуманізму, які запроваджені у навчанні – співробітництво дорослих та дітей. Це новий вектор освітніх можливостей тісно пов'язаний з концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа» й має спрямування на активне впровадження в освітній процес педагогіки партнерства як одного із основних факторів ефективної синергії його учасників. Виклики сучасності стимулюють до формування у закладі освіти організаційно-педагогічних умов плідної співпраці педагогів, ліцеїстів, батьківської громадськості, соціальних інститутів, закладів освіти та наукових установ з метою створення інноваційного розвивального середовища – «поля креативності», яке спонукає, мотивує, організовує та спрямовує їх до творчої діяльності в ім'я спільної мети — формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству [1].

Нова школа має на меті ініціювати нову, глибшу залученість кожної родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини. Школа допомагатиме батькам у здобутті спеціальних знань про всі стадії розвитку дитини, розкриватиме ефективні і дієві способи виховання в дитині сильних сторін характеру та чеснот, які залежать від її індивідуальних особливостей. Діалог та багатовекторна комунікація між учнями, учителями та батьками сприятиме зміні односторонньої авторитарної комунікації «вчитель» – «учень».

Нова українська школа сприяє широкому застосуванню методів викладання, які побудовані на співпраці (ігри, проєкти – соціальні та дослідницькі, експерименти та групові завдання). Учні матимуть можливість залучатися до спільної діяльності, що позитивно сприятиме соціалізації та успішному перейманню вдалого досвіду. Змінюються

підходи до оцінювання результатів навчання. За яким оцінки слугуватимуть лише для аналізу індивідуального прогресу та плануванню індивідуального темпу навчання та розглядатимуться як рекомендація до дії, а не для поділу та приниження учнів.

Нове освітнє середовища потребує впровадження та реалізації педагогіки партнерства та компетентнісного підходу. Таке середовище допомагає у створенні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що підвищують ефективність роботи педагога та ефективність управління освітнім процесом та уможливають втілення індивідуального підходу до навчання.

Головне завдання Нової української школи – це побудова конструктивної та плідної роботи, яка спрямована на кожну дитину, щоб зі школи зростала та розвивалась самодостатня особистість, патріот та новатор.

Отже, нова школа за основу у своїй роботі взяла педагогіку партнерства. Для більш детального розуміння потрібно розкрити значення певних понять, що допомагає усвідомити суть даної проблеми.

Партнер – це той, хто разом із ким-небудь бере участь у спільній справі. Партнерство – це добровільна співпраця двох або більше фізичних чи юридичних осіб, являє собою найвищу форму співробітництва.

Педагогіка партнерства – напрям педагогічного мислення та практичної діяльності, що спрямовується на демократизацію та гуманізацію педагогічного процесу загалом.

Демократизація освіти – це визначений принцип реформування освіти в Україні на демократичних засадах, який ґрунтується на децентралізації та регіоналізації в управлінні освітою, передбачає автономізацію усіх без винятку навчально-виховних закладів при вирішенні основних питань їхньої діяльності, передбачає перехід до державно-громадської системи управління освітою (безпосередня участь батьків та громадськості), ґрунтується на співпраці учитель – учень – батьки у навчально-виховному процесі.

Гуманізація освіти – це створення сприятливих умов для повної самореалізації та самовизначення учнів, їхньої орієнтація у навчально-виховному процесі на формування самодостатньої особистості у її інтелектуальному, культурному, психологічному та соціальному розвитку.

Основними ознаками педагогіки партнерства, що найоптимальніше відповідають завданням сучасної освіти, є: людина, що постає як цінність і суб'єкт цілісного педагогічного процесу, взаємодія та співробітництво, партнерські відносини, гуманізм, творчість та співтворчість, розвиток особистості, колективізм, спільна

діяльність, діалогічність спілкування та взаємозбагачення. Одна з вимог, що постають перед системою освіти є модернізація школи в тому контексті, що орієнтація освіти направлена не лише на засвоєння учнем знань та інформації, але й на всебічний розвиток його особистості, пізнавальних та творчих здібностей. Як первинний пріоритет в освіті виступає виховання, що є органічною складовою педагогічної діяльності, що інтегрована в загальний процес навчання та розвитку. Важливі завдання у процесі виховання – це результат формування у учнів громадянської відповідальності та правової самосвідомості, духовності та культури, толерантності, ініціативності та самостійності, розвиток здібностей до успішної соціалізації в суспільстві та конкурентоспроможності на ринку праці.

Поняття «співробітництво», «партнерство», «взаємодія», «спільна діяльність» тісно взаємозв'язані, взаємозамінюють та взаємопроникають одне в одне. Поняття «співробітництво» являє собою спільну діяльність, що спрямована на досягнення спільних цілей. «Взаємодія» представлена як філософська категорія, що відображає усі процеси взаємодії об'єктів один між одним, їх взаємна обумовленість та доповнення одним об'єктом іншого. «Спільна діяльність» розглядається як педагогічна ситуація, коли увесь цикл від зародження ідеї до отримання результату педагог проходить разом з учнями, забезпечуючи їх особистісне включення в усі етапи діяльності, як планомірну діяльність вихователя і вихованців над визначенням мети майбутньої справи, вибором засобів її досягнення, здійсненням задуманого і аналізом отриманого результату.

Створення нових можливостей та довіри, спільність у досягненні мети та завдань, збереження цінностей це основні критерії педагогічного партнерства. Основа партнерства зорієнтована на досягнення найкращого результату для всіх учасників освітнього процесу.

Основа педагогіки партнерства полягає у гармонійному розвитку особистості, як дітей так і дорослих; кожен учасник освітнього процесу є рівноправним його членом з обов'язками та вимогами, що є обов'язковими для всіх учасників суб'єкт-суб'єктних відносин. Це дії спрямовані на кінцевий результат усвідомлення спільної мети у процесі діяльності усіма учасниками освітнього, виховного та розвиваючого процесів. Залучення дітей до активного навчання під час спільної щоденної праці викладачів і учнів. Розвивати процеси взаємодії та взаємодопомоги, взаєморозуміння та взаємозбагачення, турботи та поваги, прагнути працювати товариському спілкуванні та у розумінні духовного світу один одного. Партнерство простежується в обміні цінностями обома сторонами у процесі спільної, злагодженої роботи, що проявляється в процесі діалогу, довіри та невимушеності суб'єктних

відносин, сприяє прояву ініціативи учнів та вмінні забезпечувати мотивацію навчання для кожної дитини. Партнерство не можливе без безперервної спільної творчості та духовного піднесення учителів та учнів, під час якої кожна педагогічна дія, рішення та вчинок супроводжуються гуманністю, співпрацею та розвитком. Партнерство в освіті проявляється в колективній аналітиці загальних результатів спільної діяльності. Партнерство неможливе без залучення до педагогічного процесу крім учнів і педагогів ще і батьків та громадськості. Звідси можна зробити узагальнення, що на даному етапі розвитку педагогіка партнерства постає гуманістичним напрямом педагогічної науки, який побудований на демократичних засадах та принципах, спільній колективній діяльності та рівноправній позиції усіх учасників цілісного педагогічного процесу, їх взаємодії, співтворчості, спрямований на усебічний розвиток і саморозвиток особистості дітей.

Дослідження концептуальних ідей педагогів, що використовують у своїй роботі основні принципи педагогіки партнерства і створюють інновації у навчально-виховному процесі, показують, що створені ними концепції є інноваційними, цілісними та комплексними гуманістичними системами навчання, виховання та розвитку учнів. Поява гуманістичного та демократичного напрямку в педагогічній науці, який базується на принципах, що в педагогіці немає місця авторитарності, бюрократії, лицемірства мав революційні наслідки для освіти в цілому.

«Співпраця» та «партнерство» у педагогіці є головною категорією навчання, виховання та розвитку, при втіленні якої вихователі і вихованці є рівноправними суб'єктами навчально-виховного процесу та мають рівні умови вибору. Педагогіка партнерства застосовує особистісний підхід, що проявляється у сприйнятті кожної дитини як певної цінності з урахуванням особистих якостей. Суть гуманно-особового підходу в педагогіці – це любов, розуміння, прийняття, співчуття та допомога.

Велика увага приділяється визначенню інтересів учня та допомозі правильно йому їх усвідомити. Важливе уміння слухати дитину та вести з нею діалог, допомагати розуміти та виражати себе, відбутися як особистість. Під час навчального процесу педагог прагне навчити кожного та орієнтує дітей на успіх, всіляко сприяє організації гуманістичних відносин та співтворчості, відбувається процес взаємного навчання вчителя та учнів, що стає можливим завдяки самоосвіті і саморозвитку викладача, що є важливою складовою педагогічного процесу.

Основні ознаки понять «педагогіка партнерства»: мета і засіб цілісного педагогічного процесу, співробітництво, спільна діяльність

дітей і дорослих, гуманізм, творчість, розвиток особистості, саморозвиток, суб'єктна позиція учасників цілісного педагогічного процесу, діалогічність спілкування, взаємне збагачення.

Під час навчального процесу робота має бути організована спільно, усвідомлено, побудована на взаєморозумінні та спільності інтересів і прагнень педагога та учнів, необхідно донести дітям розуміння спільної мети кожного уроку та пояснювати, закріплювати, перевіряти і рухатися вперед. Гуманізація відносин заснованих на довірі і повазі до дітей для запобігання їх пасивному стану вимагає чіткого виокремлення мети спільної діяльності викладача і учнів, розуміння пізнавальної мети та завдань уроку задля уникнення неефективності від освітнього процесу. Завдяки цьому учні стають рівними учасниками педагогічної діяльності, розуміють своє місце в ній, знаходять контакт з учителем і однокласниками для подальшої роботи. Важливо, щоб співробітництво на уроці виникало з перших хвилин (з організаційного моменту) та допомагало учням зрозуміти мету уроку і шляхи її досягнення це дозволяє ефективно взаємодіяти та взаємно збагачуватися.

В умовах змін та реформування освіти у сучасних умовах змінюються уявлення про критерії професійної майстерності педагога, його методів та цілей у роботі. Сучасний педагог має постійно вдосконалюватися та освоювати різні ролі в яких він виступає наставником, тьютором, ментором, фасилітатором, едукатором, едвайзером, фахівцем з педагогічного дизайну та коучем. Педагог-коуч не обмежується донесенням знань та контролем правильності їх засвоєння, він стає безпосереднім партнером для учня, завжди супроводжуючи його у індивідуально-особистісному розвитку.

У концепції впровадження державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року визначено, що найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, що навчаються впродовж усього життя, вміють критично та креативно мислити, ставити певні цілі та досягати їх, мають хист працювати у команді та вести діалог у багатокультурному середовищі, навчатися іншим вмінням [2].

Концептуальні ідеї педагогіки партнерства поділяються на освітні: взаємодія та співтворчість, навчання усіх дітей із будь-якими індивідуальними потребами, рівні умови на уроці для кожного учня, навчання без застосування примусу, колективна комунікація у навчанні, налагодження систематичного зворотнього зв'язку, засвоєння знань на базі багаторазового повторювання, використання варіативності оцінки знань, попередження отримання помилок, креативність у навчанні. Та на виховні: особистість учня це – найголовніша цінність та пріоритет роботи педагога, постійний процес

самовиховання та самовдосконалення, саморозвиток вчителів і учнів, визначення індивідуальних особливостей усіх учнів та духовне і моральне збагачення особистості, використання гуманістичного стилю спілкування, зайняття колективною творчою діяльністю, добровільність та свобода вибору, постійна взаємодія батьків із соціумом.

Навчальні установи є центрами формування та розвитку інтелектуального потенціалу суспільства, вони виконують важливу функцію у взаємодії освітніх, наукових, культурних та інших пов'язаних із освітою суспільних, державних структур. У концепції Нової української школи побудова взаємовідносин між педагогами і учнями, батьками та громадськими організаціями побудована на якісно новому рівні. Співпраця сім'ї і школи у вихованні та навчанні дітей досить складна та має багато аспектів: структура взаємодії, ролей, завдань і функцій, розподілу обов'язків між усіма учасниками освітнього процесу, вироблення спільних дій. Батьки мають право створювати свої органи громадського самоврядування і впливати на освітній та виховний процеси.

Оскільки, відповідно до викликів сьогодення, змінюється бачення змісту освіти й оцінювання її результатів: результативність освіти включає не лише предметні знання, а й метапредметні навички, особистісні досягнення учнів і особливо важливою стає роль педагога-коуча. Педагог-коуч не обмежується трансляцією знань і контролем правильності їх засвоєння – він стає партнером учня, супроводжуючи його в індивідуально-особистісному розвитку. Бурхливий інтерес до коучингових технологій в освіті викликаний вимогами педагогіки.

Педагогіка партнерства орієнтує процес навчання та виховання на розвиток цілісної особистості. У цьому контексті спостерігаємо прагнення розбудити та включити до дії усі внутрішні сили і можливості дитини для досягнення її максимального та повного розвитку. Педагогіка партнерства передбачає побудову відносин вчителя з учнями таким чином, щоб надати дітям нові стимули, що закладені у навчанні та залучити їх до спільної праці і творчої взаємодії, що спрямована на опанування учнями певного предмету. Педагогічний професіоналізм полягає в умінні наставника, яким є вчитель мислити і діяти професійно. Він складається з набору професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають усім вимогам учительської професії та володіння необхідними засобами, які забезпечують не лише педагогічний вплив на учнів, а і взаємодію, співтворчість та співробітництво поміж них.

Задля активної співпраці з учнями викладачу необхідна повна мобілізація моральних зусиль та інтелекту, волі та організаторського хисту, вміле використання засобів, що формують моральні,

інтелектуальні та духовні засади у юного покоління. Правильно підібраний стиль поведінки та спілкування учителя викликає у дітей свободу та довіру, відсутність страху, відкритість та прагнення до доброзичливого ставлення. На вчителя покладається не лише забезпечити донесення до школярів знань, а й культури та загальнолюдських цінностей, доносити ідеї державотворення та демократичних змін у країні, покладено здійснення життєтворчої та культуротворчої місії.

Педагогіка партнерства передбачає перехід від педагогіки вимог до педагогіки партнерських відносин. Це означає, що змінюється стиль відносин між учителем та учнями: впроваджується правила відносин за якими головним завданням стає не заборона, а спрямування, переконання, співпраця, можливість вибору. Наявність таких умов дає дитині право на помилку та висловлювання власної точки зору, від цього дитина відчуває увагу учителя до її долі та з оптимізмом береться за кожну справу. Відбувається зміна основи індивідуального підходу та стає головним результатом у шкільній освіті, що є критерієм визначення якості роботи учителя, вихователя та керівника закладу освіти. Така поведінка налаштовує школу до особистості дитини та її внутрішнього світу, щоб надати їй можливість розвивати здібності та можливості, а також, внутрішній потенціал свободи та справедливості. Головне завдання закладу освіти – повний та вільний розвиток особистості.

Педагогіка партнерства використовує різні форми навчання:

- колективно-групова робота;
- колективна творча робота;
- робота в мікрогрупах;
- робота в змінних групах;
- ігрова діяльність.

Навчальний діалог є основним методом партнерства. Без його наявності не відбудеться контакту та взаємодії, бо спільна діяльність потребує уміння домовлятися та вступати у діалог.

Основні принципи педагогіки партнерства:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах, стосунках;
- діалог — взаємодія — взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [3].

В основі соціального партнерства є соціальний діалог, що виконує функцію максимального узгодження та повної реалізацію інтересів та прагнень усіх учасників навчального процесу. Цей процес характеризується наявністю сторін, що мають загальні, різні та протилежні інтереси, але орієнтовані на пошук та досягнення консенсусу, зацікавленістю всіх соціальних суб'єктів у конструктивному вирішенні питань, що стосуються спільної та узгодженої діяльності.

Процес управління сучасним освітнім процесом ґрунтується на змінах в системі управління та формуванні партнерських взаємовідносин між його учасниками та базується на основних принципах педагогіки партнерства: поваги до кожної особистості; доброзичливості та позитивного ставлення; довіри у відносинах, стосунках; встановлення діалогу – взаємодії – взаємоповаги; розподіленого лідерства; рівності сторін, добровільності у прийнятті зобов'язань та обов'язковості виконання встановлених домовленостей.

Процес управління адміністрацією школи та педагогічним колективом за умов партнерської взаємодії здійснюється за такими принципами:

- адаптивність управління;
- демократичність управління;
- особистісно орієнтована спрямованість;
- прогностичність;
- орієнтація на розвиток, інноваційність, творчість;
- гнучкість, мобільність.
- індивідуальний підхід.

Менеджмент сучасного закладу середньої освіти здійснюється на основах гуманістичної парадигми освіти та ґрунтується на законах теорії Маслоу та Роджерса: людина від природи вільна, вона повинна мати необхідну для неї певну незалежність; кожна людина являє собою унікальну біосоціальну систему; кожна людина прагне до розвитку, її індивідуальні особливості не можуть визначатися остаточно та повністю; суб'єктивний досвід людини є важливим джерелом інформації для неї; життя людини пов'язане із задоволенням усіх її потреб у певному порядку від необхідності задоволення первинних фізіологічних потреб, потреб у безпеці та захищеності, потреб у визначеності та любові, самоповазі та самореалізації.

Розвиток особистості учнів в освітньому середовищі відповідно до нормативної бази здійснюється шляхом організації та регулювання освітнього процесу закладів загальної середньої освіти. А. Макаренко наголошував, що людина не виховується частинами, а це цілісний процес тому кожна складова виховання виконує свою особливу роль та

служує методом досягнення єдиної мети та реалізується у поєднанні з іншими складовими.

У Новій українській школі широко застосовуються методи викладання, які засновані на тісній співпраці. Це і ігри, різноманітні проекти, що складаються з експериментів та групових занять, вони можуть мати соціальний, дослідницький, груповий характер. При цьому учні будуть залучені до спільної діяльності, що якнайкраще сприятиме їхній соціалізації та позитивному перейманню досвіду суспільства.

Сучасна практика у освітньому закладі свідчить про те, що значна частина вчителів намагається проводити свою діяльність у вузькому колі між батьками учнів, та пошуками нових форм та методів роботи з ними. Визначаються напрями процесу оновлення змісту педагогічного наповнення цього процесу. Головним завданням у діяльності сучасного закладу освіти є створення певних умов для розвитку якісної та доступної системи освіти, що відповідає б вимогам суспільства, а також, запитає особистості та потребам держави, мати чітке визначення усіх концептуальних підходів для вирішення основних проблемних питань педагогіки партнерства при вихованні дитини у контексті Нової української школи. Основні принципи цього підходу є: повага до особистості; доброзичливість та позитивне ставлення, встановлення довіри у стосунках і відносинах, розвиток діалогової взаємодії та взаємоповаги, лідерство та відповідальність, яка розділена між усіма учасниками-партнерами.

Важливим елементом партнерської діяльності закладу освіти є об'єднання зусиль та виховання школи, сім'ї та громадськості. Для створення освітнього середовища, що найкраще сприяє самореалізації кожного учня є створення соціально-педагогічного партнерства, що складається із зацікавлених у вихованні молоді фізичними та юридичними особами. Соціально-педагогічне партнерство функціонує як форма соціальної взаємодії закладів освіти із фізичними та юридичними особами, проводиться на засадах затверджених закладом освіти в його реалізації особистісно-розвивальних функцій.

Партнерство з батьками потребує від вчителя ефективного володіння потужним арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних прийомів і засобів, які потрібно використовувати залежно від певної ситуації та проявляти гнучкість і толерантність, чутливо реагувати на різні педагогічні ситуації, не лише передавати знання дітям, а й позиціонувати себе як культурна цілісна особистість. Партнерська взаємодія передбачає від педагога постійно займатись аналізом, плануванням, прогнозуванням, вміння організувати освітній процес у закладі освіти, враховувати принципи особистісного орієнтованого підходу та дитино центризму, вимагають суб'єкт-

суб'єктної взаємодії та здатності до самоаналізу педагогічної діяльності, постійної самоосвіти та самовдосконалення.

До напрямів плідної партнерської співпраці закладу освіти та батьків виділяють постійне, чітке спілкування в діалозі, що включає такі елементи: комунікацію, що дозволяє оперативно реагувати на різні зміни та непередбачені проблеми. У час розвитку інформаційного суспільства співпраця стає простішою за допомогою використання гаджетів у яких створюються батьківські чати, групи у соціальних мережах, за допомогою новітніх програм Zoom для проведення бесід онлайн, зустрічей та дискусій. Важливим елементом є неформальна взаємодія, яка стає можливою при спільному святкуванні визначних подій і свят, котрі мають важливе значення для школярів та закладу освіти, організацію та проведення заходів. Активна участь у шкільному житті дітей це й добровільна допомога під час розробки навчальних матеріалів, що є основою формування та розвитку освітнього середовища, в якому проходить обмін життєвим і професійним досвідом. Необхідно наголосити, що через різні форми колективні, індивідуальні та групові залучення батьків до освітнього процесу дає лише позитивні результати для всіх учасників партнерської співпраці.

Завдяки даним напрямам батьки мають змогу на повну долучитися до навчального та виховного процесу та співпрацювати з учителем, постійно знаходитись в діалозі та створювати додаткову комунікацію, починаючи з груп у месенджерах та використання інформаційні розсилок до простого обміну книгами. Необхідно залучати батьків до допомоги в організації класних і позакласних заходів, комунікувати з іншими батьками при обговоренні та поширенні важливої інформації, приймати участь у батьківських зборах та спільних проєктах, організовувати усі свята та екскурсії, планувати інші позакласні заходи.

Спілкування є важливим елементом соціального партнерства. Заклади середньої освіти мають звітувати родинам учнів і надавати їм інформацію про життя школи та ознайомлювати з успішністю учнів. Важливим чинником партнерства є волонтерство завдяки якому батьки мають можливість допомогти зробити вклад у середовище та отримати максимальну задоволеність та віддачу від такого процесу. Важливим засобом досягнення партнерських відносин є можливість ухвалення рішень усім сторонам навчального процесу. Це дає можливість закладам освіти бути більш відкритим для всіх верств населення громади. Тісна співпраця з територіальною громадою заклади освіти мають координувати роботу та залучати загальні ресурси громади та бізнесу для покращення матеріальної бази.

Для налагодження партнерських відносин адміністрації та вчительського колективу закладу освіти з батьками учнів потрібно

багато років. Така співпраця закріплена у діяльності батьківського комітету та педагогічної рад та учнівського самоврядування. Батьківський комітет має право порушувати питання стосовно проєкту фінансової діяльності закладу освіти та мають можливість висловлювати власну думку щодо професійних здобутків учителів та результатів їхнього навчання дітей.

У педагогіці партнерства «співпраця», визначається як педагогічна цінність, яка формується у навчальній та виховній системі та є фактором, що поєднує усіх учасників навчально-виховного процесу та ставить кожного в суб'єктну позицію. Вона виступає орієнтиром для формування професійних компетентностей, доброзичливих та партнерських стосунків, що засновані на взаєморозумінні та повазі, підтримці у різних видах спільної діяльності.

З плином часу педагогіка партнерства підтверджує свою необхідність у досягненні головної мети сучасної української школи у створенні нового гуманного суспільства. У подоланні інертності мислення та виходу на якісно новий рівень системи освіти та виховання, що є головним завданням сучасної педагогіки. Задля вирішення такого завдання педагог має використовувати у власній роботі не лише стандартні методи ведення уроку, а й виявляти ініціативу та будувати навчально-виховний процес із постійним залученням учнів.

Як інструменти партнерської педагогіки потрібно використовувати цікаву та захоплюючу розповідь, проводити відверту бесіду, використовувати методи гри, ставити справедливу та незалежну оцінку, заохочення розвивання творчих успіхів, показувати особистий приклад у повсякденному житті, проводити зустрічі із цікавими людьми та постійно знаходити спільне вирішення проблем, які виникають. Зазначені прийоми потрібні для застосування при проведенні уроку та викликають певний інтерес, формують уміння слухати інших та висловлювати власну думку, повністю активізують пізнавальну діяльність, допомагають розвивати вміння спілкування є ефективним засобом для розвитку комунікативних компетенцій школярів. Названі методи у роботі допомагають вирішити головну задачу закладів середньої освіти це – постійно підтримувати та розвивати зацікавленість учнів до процесу навчання та зробити його безперервним упродовж усього життя людини.

Соціально-педагогічне партнерство є чітко визначеною системою взаємовідносин учасників освітнього процесу: батьки, учні, учителі, органи управління. Воно забезпечує: у сім'ї атмосферу, яка стимулює духовні та морально-психологічні якості, допомагає оволодіти базовим обсягом психологічних та педагогічних знань, допомагає інтегруватися шкільним процесам. На рівні діяльності

педагога відбувається стимулювання до творчих пошуків, розвивається вміння визначати певні проблеми та засоби для їх розв'язання. Існує пріоритет взаємин співробітництва та співтворчості відбувається модернізація форм та методів навчання і виховання. На рівні діяльності керівництва закладами освіти підбір педагогічних працівників високої кваліфікації та рівня, які усіма силами будуть сприяти всебічному розвитку учнів, вміння забезпечувати умови для самостійної діяльності усіх педагогів сприяти підвищенню їх культурного і професійного рівня.

Важливим моментом при впровадженні педагогіки партнерства є врахування усіх психологічних основ та становлять суб'єкт-суб'єктні відносини співпраці щонайменше двох суб'єктів: учителі – батьки; учителі – учні; учителі – менеджери; батьки – менеджери; батьки – учні; менеджери - учні. Ці взаємини є найбільш оптимальним варіантом для освітнього процесу та дає самостійність учневі, решта учасників освітнього процесу займають тьюторську позицію та діють разом. Головне завдання педагогів, батьків та керівників направлене на створення атмосфери, що сприяє розвитку можливостей учнів та задовольняє їхні інтелектуальні, соціальні та емоційні потреби. У процесі реалізації педагогіки партнерства найбільш вагомим є особистісно зорієнтований підхід, який полягає у повній взаємодії вчителя з дитиною на основі виявлення великої любові та поваги до неї. Відбувається партнерський підхід від реалізації якого здійснюється розподіл усіх функцій між усіма учасниками освітнього процесу та організація їхньої співпраці.

Завдання учителя це ретельна підготовка дитини по навчальним завданням та вміння передбачити тактику учнівського виконання в деталях при цьому необхідно врахувати усі індивідуальні особливості учня. Завдання першочергове для учня це прийняття усіх завдань, що визначив учитель та його самостійне виконання. При такому процесі усі учасники освітнього процесу є рівноправними партнерами. Але, треба наголосити, що не кожен педагог може віддати частину своєї душі дітям, але кожен має побудувати процес навчання так, щоб кожна дитина почувала себе незалежною особистістю та сприяє самореалізації кожного учня, відбувається взаємодія вчителів, батьків та менеджерів освіти. Навчання у закладах освіти має бути спрямоване на те, щоб кожний учень мав можливість розвивати здібності критичного мислення та незалежного висловлювання. Надавати можливість отримувати додаткові знання у тих сферах, які цікаві учневі та розкривають перед ним нові горизонти пізнання. Мають можливість оволодіти необхідними навичками по базовим та профільним предметам, мають можливість розвивати свій емоційний інтелект та отримувати потрібну індивідуальну педагогічну підтримку.

Навчальний процес будується на використанні нових підходів, що акцентують увагу не на накопиченні знань, а на створенні технологій для розумової праці учнів і уміння застосовувати ці знання на практиці. Прагнення створити успішне майбутнє для кожної дитини, що якнайкраще проявиться у співпраці вчителя та учнів, участі у спільному процесі пізнання та відкриттів. О. Коханова визначає критерії, що підкреслюють ефективність втілення ідеї розвитку стосунків партнерства як умови педагогічної взаємодії: формується професійно-особистісна готовність кожного педагога до гуманізації всього освітнього середовища; використовується відкритість майже відсутність використання маніпуляцій за наявності умови визначення цілей дій для усіх сторін. Розвиток взаємозалежності суб'єктів позитивної міжособистісної взаємодії при усвідомленні певної мети та наявності загальних ресурсів, що докладають спільних зусиль для розв'язання певних проблем. Створення права на автентичність усіх учасників педагогічної взаємодії, наголошується на усвідомленні індивідуальної та групової відповідальності де створюється внутрішня та зовнішня мотивація для спільної діяльності суб'єктів. Надається можливість задоволення основних міжособистісних потреб у процесі спільного спілкування та діяльності. Створюється підтримуюча взаємодія, яка створює сприятливий психологічний клімат в колективному середовищі. Спостерігається високий рівень розвитку соціальних умінь та навичок комунікації. Визначені критерії стають необхідною умовою створення сприятливих партнерських взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу і надасть змогу управлінцям закладу загальної освіти та підвищення психологічної компетентності усіх учасників освітнього процесу з питань впровадження партнерських взаємовідносин. Учителям освітнього процесу, що працюють на засадах педагогіки партнерства передбачається сформованість у них ставлення та спрямованість до використання педагогіки партнерства у професійній діяльності та у процесі налагодження педагогічної взаємодії. Знань про сутність і основні принципи педагогіки партнерства як педагогічної технології розвиває уміння використовувати форми та методи організації взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства. Педагогіка партнерства є важливим чинником ефективної взаємодії учасників освітнього процесу при впровадженні Нової української школи, головним завданням якої є підтримка учнів, що сприяє розвитку їхніх можливостей та задовольняє усі інтелектуальні, емоційні та соціальні потреби дітей, що повністю відповідає запитам сьогоденної освітньої теорії і практики [4].

Була створена концепція організації та впровадження ефективного процесу навчання, виховання та розвитку учнів на основі

використання принципів та концептуальних ідей педагогіки партнерства. Головною метою якої є формування особистості, починаючи з юного віку дитини як головної цінності, об'єкта уваги та турботи педагога на базі спільної діяльності та співробітництва дорослих і дітей.

У дослідженні використовується комплекс методів, одним з яких є метод моделювання, що є важливим для розуміння суті цілісного педагогічного процесу у контексті педагогіки партнерства. Термін моделювання означає дослідження яких-небудь явищ, процесів або систем усіх об'єктів шляхом побудови і дослідження їх моделей. Використовуються моделі для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови конструйованих об'єктів. Моделювання – одна з основних категорій теорії пізнання: на ідеї моделювання по суті базується будь-який метод наукового дослідження – як теоретичний (при якому використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі), так і експериментальний (що використовує предметні моделі)». У моделі усі компоненти взаємозв'язані і взаємозалежні. Кожен елемент займає своє положення і грає певну роль. Модель допомагає у вирішенні питань, пов'язаних з модернізацією освіти, оскільки в ній (моделі) відбивається досвід автора, аналіз минулого досвіду і планування майбутнього. Для організації роботи по моделі можливі різні варіації, використання тих або інших компонентів, відповідних для конкретної системи.

Партнерство на рівні закладу загальної освіти досліджується із середини та виділяють різні рівні:

- перший рівень – представляє собою класний колектив, де партнерами є учні, вчителі, батьки та батьківський комітет класу (педагогічне партнерство);

- другий рівень або «внутрішньошкільний» – це колектив, партнерами якого є адміністрація та органи шкільного самоврядування учнівського і батьківського, профспілка (педагогічне партнерство);

- третій – це взаємодія школи з соціальними партнерами ззовні (соціально-педагогічне партнерство). Соціально-педагогічне партнерство детермінує спільні дії усіх суб'єктів, що об'єднані законодавчо визначеною метою освіти, мають структуру та містять зміст, який визначає взаємодію партнерів.

Зміст процесу соціально-педагогічного партнерства визначається метою та завданнями визначеними закладом освіти, громадою, відділом освіти, стратегією і тактикою для розвитку загальної середньої освіти та «спрямований, насамперед на розв'язання соціально значущих проблем. Першочерговими завданнями закладу освіти є формування у молоді з високим рівнем сформованості людської та громадянської гідності, правовим гарантіями та заслужено наданими духовними та

матеріальними благами, яке реально здатне сприйняти, критично оцінити, а головне – впроваджувати та розвивати ідеї демократії та соціальної рівності» [5].

Соціальне замовлення держави вимагає від школи становлення найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих установок особистості. Суспільству, що розвивається, потрібні сучасні та освічені, з високою моральністю та заповзяттям люди, які здатні самостійно приймати рішення в ситуації вибору та брати за них відповідальність, при цьому роблячи прогнози від їх реалізації, вони мають бути здатні до співробітництва та відрізнятися мобільністю, динамізмом та конструктивністю.

Мета, яка закладена в педагогіці партнерства, спрямовується на гармонійний розвиток особистості кожної дитини на засадах гуманізації освіти та виховання. Педагогіка партнерства є одним з напрямів гуманістичної орієнтованої педагогіки на особистість та взаємозв'язана з іншими напрямками педагогіки: педагогіка успіху, творчості та відносин і спілкування, оскільки успіх і творчість, комунікація є важливими складовими педагогіки партнерства.

У кожного учасника навчального та виховного процесу має бути критичне мислення, вміння працювати у команді, креативність, вміння розв'язувати проблеми та розвивати вміння комунікувати у колективі, ставити перед собою певну мету та все робити для її досягнення. Для цього необхідно використовувати у сучасному закладі загальної освіти та загалом в усьому освітньому процесі лише активні методи пізнання. Процес активного навчання передбачає вихід за простір шкільної кімнати та за межі визначеної навчальної програми та отримання необхідних результатів знань. При такому навчальному процесі учень фактично відчуває, що працює на себе і отримує знання під свій запит.

Нова школа – інституція, що працює без будь-якого примусу і має зовсім іншу парадигму для оцінювання, де оцінка використовується не для покарання чи інструмента для тримання у покорі, а як стимул чи відображення реального стану знань.

Дана модель навчання передбачає, що учитель виступатиме у новому амплуа. Визначення тьютор, яким керується учитель говорить про те, що це людина, що скеровує учня і працює взаємно з ним задля задоволення його запитів та допомагає йому зрозуміти себе та внутрішній світ, розвиває вміння ставити правильно запитання та уточнювати їх, вибираючи певний вектор руху.

Ментор від класичного педагога відрізняється тим, що не перевіряє знання учнів та зовсім не задає завдань додому. Учень звертається до нього сам за допомогою при дослідженні певної теми та зробити перевірку певних припущень. Ментор створює свою діяльність з практичного боку та відділяє істину від ілюзій, створює

конструктивні рішення, що будуть кардинально відрізняючись, від неефективних та наблизити учня до результату.

Фасилітатор у Новій українській школі застосовується дуже багато групових способів та методів пізнання та досліджень, а не класичний спосіб – слухати інформацію, яку надає вчитель. Фасилітатор використовує у своїй роботі колективний інтелект, застосовує вміння зібрати команду та працювати у ній, він відповідає за групову динаміку та прогрес.

Педагоги мають бути обізнаними з усіма необхідними компетентностями та вміти вдало обирати свою спеціалізацію. Шкільні предмети подаються учневі не як певний сталий фактаж, а як творче дослідження та отримання результатів.

Педагог постає не просто учителем-предметником, а людиною, яка розвиває молодь та визначає проблеми з більшою складністю та залучає усіх учнів у цей процес як гід, що веде за собою та розповідає і ілюструє здобутки сучасної науки.

Новітнім педагогам потрібно у своїй роботі комбінувати усі ці три види освіти. Впровадження навчання на основі запиту як одну із найкращих методологій сфери освіти, що допоможе досягти того рівня компетентностей, які потребує ринок та світова спільнота. Більшість педагогів розуміють, що процес трансформації освіти невідворотній і вони також повинні змінюватись. Але їм потрібно дати можливість для освоєння спеціальних навичок та інструментів.

В Україні існують регіональні конференції EdCamp, освітня спілка «Освіторія», платформа онлайн-освіти EdEra, організація, що працює з управлінською культурою школи «Про.Світ», програма лідерського розвитку «Навчай для України», пришкільні мовні табори «GoCamp» [6].

Втілення програми Inquiry Based Learning відбувається шляхом тісної співпраці шкіл, як певних класичних інституцій, що створені своїми моделями та успадковуються, з новими та динамічними інституціями при цьому надають актуальність для освітніх послуг. Відбувається співпраця закладів освіти з фаблабами: лабораторії та гуртки, що оснащені 3-D принтерами, лазерними станками, пристроями для швидкого прототипування. Вони створені для того, щоб практично кожний учень мав можливість для втілення власної ідеї. Коли заклад загальної освіти не має можливості для створення та функціонування даної моделі, він може скласти договір про співпрацю, а учні отримають можливість на практиці отримувати знання. Отже, учителю варто зрозуміти, що він має бути фахівцем для створення процесу розвитку та навчання молоді, а не просто видавати певний об'єм інформації.

Педагог має знаходитись в курсі можливостей особистісного та професійного розвитку постійно підвищувати свою кваліфікацію самоосвітою чи проходженням онлайн-курсів, що створюють університети чи інші організації на ту чи іншу тематику.

Створення ефективного навчального і виховного процесів неможливе без тісної взаємодії з батьками у процесі виховання, навчання та розвитку дітей на основі партнерських відносин (батьки – співробітники і союзники педагога). Педагогічні колективи закладів загальної освіти наголошують на деякому спаді моральних якостей та збільшенні правопорушень серед неповнолітніх дітей, коли переривається взаємодія із сім'єю, потрібно підвищувати педагогічну культуру на основі особистісного підходу до сім'ї, проведення різноманітних форм та методів індивідуальної роботи з батьками. Відносини на партнерських засадах з колегами у цілісному педагогічному процесі створюють у закладі освіти атмосферу співробітництва та взаємодопомоги, творчості та підтримки учителів.

При організації цілісного педагогічного процесу на гуманістичних засадах важливо використовувати принципи, які засновані на концептуальних положеннях партнерських відносин сучасної педагогіки, повністю спрямованих на гармонійний розвиток особистості у процесі навчання та виховання молоді.

У процесі навчання потрібно використовувати такі основні концептуальні положення, коли процес навчання виступає як не домінуючий абсолют, а невід'ємна складова частина програми виховання. Розвиток та процес становлення усіх пізнавальних сил для кожного учня, наявність нових інформаційних технологій, що допомагають знайти новий сенс наповнення навчання як засобу для розвитку кожної особистості. Процес навчання має бути без примусу та створення безконфліктної навчальної ситуації. Відкритість для успіхів кожного та створення перспектив для виправлення незадовільних ситуацій, прагнення для росту, розвитку та успіху. Створення певного об'єднання шкільних дисциплін, створення варіативності та диференціації навчання, створення інтелектуальної атмосфери, розширення шкільного самоврядування та спільної діяльності старших та молодших учнів, що зорганізована на демократичних засадах.

Управлінські рішення щодо функціонування внутрішньої системи закладу освіти мають прийматися спільно з педагогічним колективом на партнерських засадах та професійній взаємодії, фіксуватися у Положенні про внутрішню систему. Прийняття основних рішень щодо цілей, компонентів внутрішньої системи, їх функціонування через відповідні процедури, періодичність та механізми самооцінювання.

У процесі розвитку особистості дитини в умовах трансформації освіти особливу роль посідає співпраця дорослих та дітей, яка розглядається як особлива форма демократизації, гуманізації їх відносин та організації навчального і виховного процесу при повній взаємодії усіх сторін. Партнерство базується на взаємодії учителя та учня у цілісному освітньому процесі, які засновані на довірі, взаємодопомозі та підтримці.

Важливим елементом розбудови сучасної освіти та створення умов для всебічного розвитку особистості, реалізації здібностей та творчого потенціалу є партнерство. Ключовим елементом Нової української школи є педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, вчителем та батьками. Спількування, співпраця та взаємодія між учителем, учнем і батьками є основою педагогіки партнерства. Учитель стає дитині другом, а сім'я допомагає дитині побудувати освітню траєкторію. Педагогічний колектив працює на засадах гуманної педагогіки, у таких закладах немає проблем із поведінкою дітей та агресією. Педагогіка партнерства передбачає застосування комплексного підходу до навчання та виховання дітей у освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL : <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli> (дата звернення 20.07.2021)
2. Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 10.06.2021)
3. Кравчинська Т. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. URL : <https://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення 14.07.2021)
4. Коханова О. Партнерство як фактор соціалізації особистості. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2004/1/O_Kokhanova_PPTP_2_IPSP (дата звернення 20.06.2021)
5. Нова українська школа в умовах викликів сучасності. URL : http://mdu.in.ua/Nauch/Konf/2019/zbirnik_nush_2019.pdf (дата звернення 10.06.2021)
6. Сучасний педагог – це той, хто розкриває потенціал учнів, а не примушує їх вчити уроки. URL : <https://uifuture.org/publications/24366-suchasnyi-pedagog> (дата звернення 10.07.2021)

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

Посилення значущості професійної компетентності керівника дитячого хореографічного колективу у школі чи позашкільному освітньому закладі в теорії навчання зумовлене усвідомленням очевидності того, що організувати успішну навчальну діяльність вихованців дитячого хореографічного колективу, керувати творчим процесом може лише той фахівець, який уособлює особистісні якості педагога, балетмейстера, організатора, вихователя, духовного наставника та гіда у процесі опанування мистецтвом хореографії, і водночас, володіє потужним дидактичним інструментарієм для здійснення своїх професійних обов'язків. З огляду на це, перед педагогами-хореографами постає важливе завдання щодо опанування сучасними формами, методами, засобами організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, визначення та реалізації дидактичних умов організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

У нашому дослідженні під *дидактичними умовами організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу* будемо розуміти спеціально створені обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, форм навчання танцю, та сприяють музичному, пластичному, спортивно-фізичному, етичному і художньо-естетичному розвитку дітей.

Таким чином, вважаємо, що для забезпечення ефективності навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу дітей необхідно оточити умовами для виникнення у них внутрішньої потреби в пізнанні навколишнього світу через мистецтво хореографії.

Відтак, дидактичні умови організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу презентовано у такому формулюванні:

1) мета навчально-виховного процесу в дитячому хореографічному колективі повинна мати особистісний смисл і забезпечувати позитивну мотивацію дітей до вивчення танцювального репертуару;

2) удосконалення змісту навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу на засадах компетентнісного підходу;

3) застосування у процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу технології ситуації успіху;

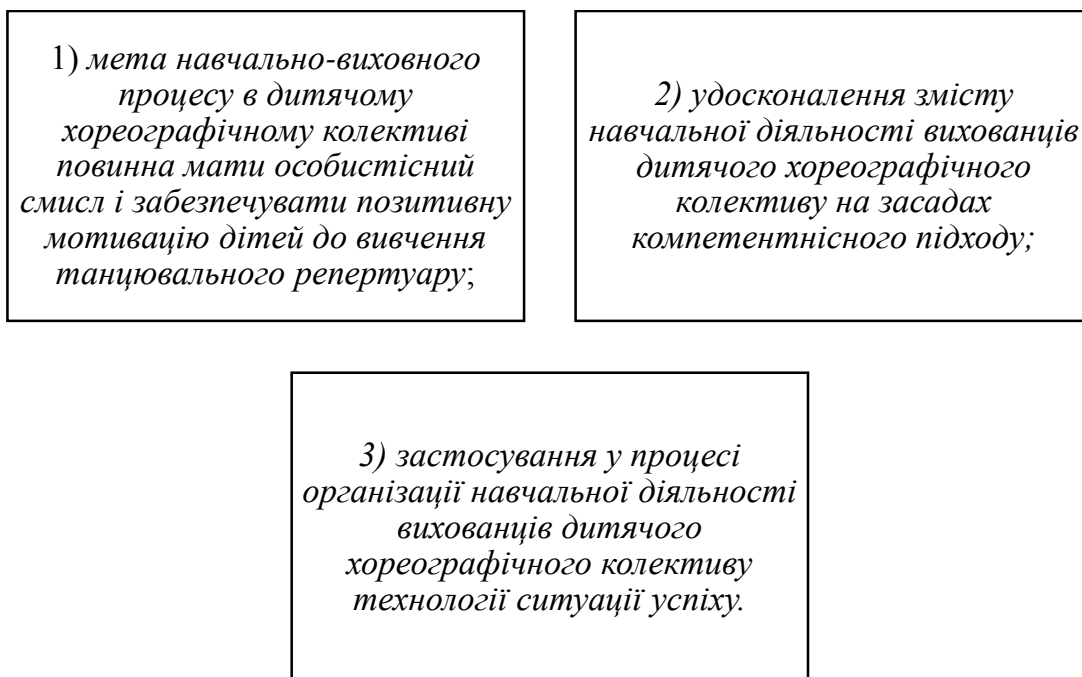


Рис. 1. Сукупність дидактичних умов організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу

Перша дидактична умова – мета навчально-виховного процесу в дитячому хореографічному колективі повинна мати особистісний смисл і забезпечувати позитивну мотивацію дітей до вивчення танцювального репертуару.

Основою для наукового обґрунтування є *особистісно орієнтований підхід*, розкритий у працях таких науковців, як І. Бех (1998), О. Дубасенюк (2012), Т. Киричук (2013) та ін. Особистісно орієнтоване навчання полягає в тому, що мета і зміст навчання, сформульовані в навчальних програмах для музичних, хореографічних шкіл, хореографічних відділень початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання), набувають для вихованців дитячого хореографічного колективу особистісного значення, розвивають мотивацію до навчання танцю, забезпечують підтримку і розвиток інтересу до мистецтва танцю.

Цей підхід, як слушно зазначає у своєму дослідженні А. Шевчук (2016), зорієнтовує викладача (балетмейстера) на урахування особистісно-вікових особливостей вихованців дитячого

хореографічного колективу, статевих відмінностей дівчаток та хлопчиків, індивідуальних виконавських можливостей вихованців; розвиток здібностей, інтересу до мистецтва, здатності захоплюватися танцем; спрямовування своєї роботи (педагогічної та виконавської майстерності) на активізацію позитивних емоцій, ініціативи, життєвого досвіду вихованців, потреб у творчості, самостійності й досягненні мети; виявлення, збереження та розвиток індивідуальних творчих проявів кожного вихованця; узгодження колективних та індивідуальних занять, занять у підгрупах, у парах тощо (Шевчук, 2016).

Як зазначає Н. Хольченкова (2016), особистісно орієнтований підхід спрямований на створення сприятливого середовища в хореографічному колективі та зручних умов для активної навчально-хореографічної діяльності, насамперед, з урахуванням індивідуальних особливостей, культурних, моральних цінностей, особистого досвіду вихованця дитячого хореографічного колективу, який сприймається педагогом як унікальна особистість, що має таланти, власні риси характеру, нахили та інтереси (Хольченкова, 2016). У зв'язку з цим доходимо висновку, що сутність особистісно орієнтованого підходу при організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу полягає в усвідомленні викладачем (балетмейстером) багатогранного складного світу індивідуально-психологічних і соціальних якостей вихованців, що зобов'язує до побудови сприятливого, психологічно комфортного середовища в дитячому хореографічному колективі.

Реалізувати цей підхід, наголошує Т. Киричук (2013), можливо лише якщо ставитися до кожного вихованця дитячого колективу як до своєрідної, неповторної особистості (а це і є сутність цього підходу), урахуваючи множинність і різноманітність характеристик кожної конкретної дитини (стать, здібності, темперамент, характер, таланти, бажання, цінності тощо), усвідомлюючи, що кожна дитина не краща й не гірша за іншу, а вони просто є різними (Киричук, 2013).

На підставі аналітичного осмислення та узагальнення праць науковців, можемо говорити про те, що мета навчально-виховного процесу в дитячому хореографічному колективі у контексті особистісних смислів і необхідності забезпечення позитивної мотивації вихованців до вивчення танцювального репертуару, окрім набуття системних танцювальних навичок, художньо-практичних навичок танцювального виконавства, формування у вихованців хореографічного колективу умінь спілкуватися за допомогою танцю, різних рухів, творчих умінь успішного їх застосування як у хореографічній діяльності, так і в музичній, фізкультурній, у повсякденному житті, – це спроба віднайти у кожного *вихованця дитячого хореографічного*

колективу баланс фонду його бажань і можливостей («хочу» і «можу»), під яким А. Шевчук (2016) розуміє:

1) любов до хореографічного мистецтва, до кожного танцю, смаки, прагнення, інтереси, потреба у танцюванні, у виконанні різних видів танців для себе і для інших, бажання просто танцювати тощо (фонд бажань);

2) загальні уявлення про суть, зміст хореографічного мистецтва, хореографічну діяльність, елементарні знання і поняття щодо мистецтва танцю; індивідуально спрямовану користь танців (здоров'язбереження, удосконалення фізичного розвитку, формування гарної, стрункої постави, легкості і граційності, естетичності рухів тощо); танцювальні навички, музично-хореографічні здібності, творчі вміння тощо (фонд можливостей).

Також варто звернути увагу на соціальний аспект розглядуваного підходу, адже танець є соціальним, усталеним явищем, тісно пов'язаним з різними сферами життєдіяльності людини і суспільства зі своєю багатовіковою танцювальною культурою. Безперечно, танець (танці) віддзеркалює історію, особливості й характер кожного народу, його звичаї й традиції, духовні цінності, водночас виступаючи потужним засобом пізнання навколишнього середовища й соціуму, засобом формування світогляду дитини із самого раннього віку з урахуванням національних традицій свого народу та історичної спадщини інших країн (*принцип інтеркультуралізму*) (Богута, 2015).

Поняття «інтеркультура», за визначенням зарубіжних науковців М. Байрама та Дж. Зарейта, указує не лише на взаємовплив, але й на міжкультурний обмін (Byram, Zarate, 1997). Це означає, що інтеркультура є сполучною ланкою у формуванні контактів між культурами та сприяє встановленню комунікації всередині різних культурних спільнот, створює умови для продуктивного «живого спілкування» між етнічними групами заради порозуміння і визнання прав одне одного.

Принцип інтеркультуралізму передбачає, що процес організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу має відбуватися на основі порівняння культур світу з рідною культурою, що забезпечить адаптацію до умов взаємодії з представниками інших культур. Цей принцип вимагає відкритості до культури «інших», що слугує сприятливим ґрунтом для виникнення конструктивного діалогу культур.

Аналітичне осмислення праць вітчизняних та зарубіжних науковців дозволив дійти висновку, що принцип інтеркультуралізму у процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу передбачає компаративний аналіз явищ в різних культурах, забезпечує розвиток у дітей здатності сприймати

культуру народів світу через танець, зміну ставлення до стереотипів, міжкультурних розбіжностей, вміння вести міжкультурний діалог (коли виникає потреба у гастрольх хореографічного колективу за кордон, наприклад), уникання конфліктів; спілкування з представниками різних культур, важливості толерантності, поваги.

Принцип інтеркультуралізму у процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу передбачає діалог культур через мистецтво хореографії, інтегрованість української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру, формування особистості, відкритої для інших культур, ідей та цінностей. Варто погодитися з В. Сідоровим, адже Україна з її етнічними, історичними, релігійними, культурними, мовними, ментальними особливостями потребує конструктивного, безконфліктного поєднання українознавчих цінностей із полікультурною системою (Сідоров, 2019).

Реалізація принципу інтеркультуралізму у процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу передбачає:

1) дотримання етичних норм (норм професійної етики) усіма учасниками навчально-виховного процесу у дитячому хореографічному колективі;

2) формування в вихованців дитячого хореографічного колективу усвідомлення різноманітності культур світу, мотивація до здобуття знань про танцювальне мистецтво у різних культурах світу, їх аналітичного осмислення;

3) орієнтація вихованців дитячого хореографічного колективу на досягнення взаєморозуміння з представниками інших культур, на цінність успішної співпраці;

4) стимулювання до опанування українськими народними танцями (гопак, аркан, козак, чеберячка та ін.) та танцями народів світу (вальс, ірландські танці, кан-кан, танго, румба, сальса, джаз, реггі, поп, брейк, R'n'B, хіп-хоп, макарена тощо);

5) вивчення історії українських народних танців та танців народів світу;

6) використання у процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу порівняльно-історичний методу, який уможлиблює порівнювати різні культури в історичному розрізі та проникати в їх суть;

7) участь і міжнародних програмах та конкурсах.

Вважаємо, що саме принцип інтеркультуралізму при організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу сприятиме збереженню та збагаченню національних традицій і здобутків українського танцювального мистецтва, входження України у

європейський та світовий мистецький простір, що у свою чергу потребує закладення його у мету навчально-виховного процесу в дитячому хореографічному колективі задля віднайдення особистісного смислу та забезпечення позитивної мотивації дітей до вивчення танцювального репертуару (українські народні танці, танці народів світу).

Вочевидь, правильно обраний танець для вивчення, тема, образ чи сюжет хореографічної постановки у контексті здобутків українського танцювального мистецтва та народної творчості, що набуває надзвичайно багаті палітри засобів виразності, яка вимагає від танцюриста віртуозної техніки виконання із збереженням водночас національних особливостей танцю, сприятиме формуванню у дітей національної свідомості, духовних та моральних цінностей, спрямованих на повагу до людини, української нації, природи, усвідомлення життєвих пріоритетів, глибинне розуміння таких понять як Україна, Батьківщина, честь, совість, гідність, добро/зло, патріотизм, любов, відповідальність, що має потужне значення для формування національно свідомої, соціально адаптованої, зрілої, творчої особистості громадянина-патріота. З іншого боку, опанування танцями народів світу формуватиме у вихованців дитячого хореографічного колективу поваги до інших народів та культур.

Підсумовуючи, зазначимо, що хореографія – це універсальний суспільний феномен, що сприяє глибокому усвідомленню своєрідності кожної нації та її культури у своєму унікальному прояві. А принцип інтеркультуралізму у процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу передбачає вивчення й порівняння культур світу з рідною культурою засобами хореографічного мистецтва.

У своїх працях з дидактики В. Бондар (2005) пише, що тотожним до поняття «мотивація» є поняття «мотив», що трактується як система стійких спонук, спрямованих на засвоєння знань і вмінь, що визначають позитивне ставлення до навчання, його предметну спрямованість й результативність (Бондар, 2005).

Послугуючись розумінням суті мотиву як усвідомленого спонукання до визначеної дії, доходимо висновку, що мотив до вивчення танцювального репертуару, до опанування мистецтвом хореографії загалом формується в міру того, як дитина оцінює, враховує, зважає різні обставини, і зі ставлення до них, у міру свого вікового досвіду й світосприйняття народжує мотив у його конкретному змісті.

У фундаменті вмотивованої поведінки дитини до танців лежить психічна потреба у руховій активності, творчості, самоствердженні, виявленні своєї унікальності, бажання вирізнитися серед інших,

показати себе, бути кращим. Це дозволяє нам розглядати позитивну мотивацію як інтегративну основу зв'язку навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу й особистості дитини та педагога-професіонала (балетмейстера), виходячи з розуміння особистісно-діяльнісної сутності педагогічного професіоналізму (Гузій, 2004).

Мотиваційне досягнення вихованця дитячого хореографічного колективу – це різновид мотивації діяльності дитини, зумовлений стійким прагненням до досягнення успіху в творчій навчально-танцювальній діяльності, це розвиток самостійності, емоційної сфери, індивідуального стилю й творчої ініціативи, сили волі (вольової регуляції), і, безперечно, розвиток мотиваційно-сислової сфери дитини, її світогляду та переконань, а також регуляції поведінки в різних життєвих ситуаціях (саморегуляція) (Гриньова, 2008, Гузій, 2004).

Ми переконані, що позитивній мотивації, розвиткові інтересу до хореографічної діяльності сприятимуть: відповідність змісту хореографічного матеріалу розумовому і фізичному розвитку вихованців дитячого хореографічного колективу; співвідношення елементів відомого і невідомого в змісті програмного матеріалу та танцювального репертуару; застосування таких форм організації навчальної діяльності, які сприяють подоланню труднощів, викликаючи при цьому у дітей позитивний емоційний настрій, радість; віднайдення балансу у співвідношенні між вправами і рухами репродуктивного і продуктивного характеру; створення у дитячому хореографічному колективі проблемних ситуацій та умов співтворчості викладача (балетмейстера) з вихованцями з метою прояву й стимуляції їх ініціативи та самостійності; організація колективної навчально-танцювальної діяльності на занятті, яка створює сприятливі умови для самоствердження кожної дитини.

У результаті аналізу праць вище згаданих науковців розглядувана дидактична умова (мета навчально-виховного процесу в дитячому хореографічному колективі повинна мати особистісний смисл і забезпечувати позитивну мотивацію дітей до вивчення танцювального репертуару) передбачає реалізацію дидактичного *принципу систематичності та послідовності навчання*.

Так, систематичне і послідовне накопичення знань стосовно різних видів танцю є важливим під час складення програм для хореографічних шкіл, хореографічних відділень початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, гуртків, шкіл естетичного виховання, груп художніх колективів, ансамблів танцю тощо, під час організації навчальної діяльності дитячого хореографічного колективу. Систематичність у розвитку знань

вихованців дитячого хореографічного колективу передбачає для викладача (балетмейстера) постійну роботу над собою, продумування системи уроків, здійснення внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків (наприклад, класичного та інших видів танцю з народним танцем), а також систематичність відвідування занять, засвоєння нового матеріалу, та систематичне повторювання з дітьми навчального матеріалу.

Інший важливий дидактичний принцип – принцип *свідомості й активності* вихованців дитячого хореографічного колективу у сприйнятті завдань (рухів) різних видів танцю. Цей принцип є провідним, тому і визначає головне спрямування пізнавальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу і керування свідомістю, засвоєнням знань, роз'яснення мети і завдання рухів різних видів танцю.

Варто наголосити й на дидактичному принципі *емоційності навчання*, який впливає з того, що в процесі опанування різних видів танцю у вихованців дитячого хореографічного колективу виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть спрямувати увагу, або навпаки почати заважати їй. Процесу пізнавальної діяльності, зазначають педагоги-хореографи, сприяє логічний, жвавий, образний виклад матеріалу, використання наочності, наведення цікавих фактів, прикладів, фізична підготовка й зовнішній вигляд викладача (балетмейстера), його відношення до вихованця. Водночас, викладач (балетмейстер) має виховувати у вихованців дитячого хореографічного колективу уміння володіти своїми емоціями, настроєм, переживаннями (Васірук, 2009).

Підсумовуючи, зазначимо, що позитивна мотивація навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу є процесом регулюючого впливу на дітей чинників зовнішнього середовища та внутрішніх переконань з метою підвищення ефективності їх навчальної діяльності. Також стимулювання у процесі навчальної діяльності є чинником впливу викладача (балетмейстера) на вихованців дитячого хореографічного колективу. Мотив навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу формується тоді, коли стимул перетворюється на рушійну силу діяльності.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід в організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу представляє гармонійну єдність середовищного, здоров'язбережувального, психологічно-духовного та соціального аспектів, що сприяє реалізації особистісного потенціалу дитини та віднайденню у кожного вихованця дитячого хореографічного колективу балансу фонду його бажань і можливостей («хочу» і «можу»).

Цілком ймовірно, що якщо заняття танцями відбуваються у сприятливій дружній атмосфері дитячого хореографічного колективу, яка сприяє активізації творчого мислення, креативності, позитивної мотивації дітей до вивчення танцювального репертуару (українські народні танці, танці народів світу), розвитку творчої уяви і фантазії, ініціативи та самостійності, реалізація особистісно орієнтованої навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу відбуватиметься легко, невимушено, природнім шляхом та відзначатиметься високим ступенем ефективності.

Мотивація, активізація, стимулювання, інтерес є необхідними умовами організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу. Процес нашого дослідження, на наше переконання, неможливий без участі і впливу цієї «енергії» – сукупності рушійних сил, спонукаючих дітей до певних дій і поведінки у ході опанування мистецтвом хореографії.

Друга дидактична умова – удосконалення змісту навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу на засадах компетентнісного підходу.

Дослідження А. Шевчук (2016) свідчать, що зміст навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу становлять 2 обов'язкові складники:

1) діяльність сприймання і ознайомлення з особливостями музично-хореографічного мистецтва зі спеціальною «мовою» музично-рухового образу;

2) дитяча художньо-практична діяльність (музично-хореографічне виконавство і виконавська музично-хореографічна творчість) (Шевчук, 2016).

Педагоги-хореографи (Н. Бугаєць (2009), В. Волчукова (2009), Б. Колногузенко (2003, 2004), О. Мартиненко (2012, 2013), М. Пінчук (2009), Л. Савчин (2012), А. Шевчук (2016) та ін.) акцентують увагу при розробці змісту навчальної діяльності усіх вікових груп вихованців у хореографічних колективах на принципах природовідповідності, гуманізації, демократизації та оптимізації педагогічного процесу, інтерпретації мистецьких явищ у педагогічному процесі, комплексності мистецько-практичної діяльності, ампліфікації дитячого розвитку. Ми погоджуємося з дослідниками, що ці принципи є важливими при проєктуванні змісту навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу. Однак, оцінюючи зміст навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, висвітлений у програмах, посібниках з хореографії, дитячої хореографії, з методики викладання різних видів танців, вважаємо, що він потребує суттєвого удосконалення на засадах *компетентнісного підходу*, який в освіті став новим концептуальним орієнтиром, який

забезпечує поступову переорієнтацію усієї системи вітчизняної освіти, у тому числі й позашкільної, з прямого надання знань та формування умінь і навичок на створення умов для оволодіння певними компетентностями, зокрема, культурною через залучення дітей та молоді до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне, хореографічне тощо) задля розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості.

Вітчизняна учена О. Мартиненко, досліджуючи теоретико-методологічні підходи до організації роботи дитячих хореографічних колективів, вважає у цій діяльності компетентнісний підхід як пріоритетний, який зорієнтовує на виконання основних завдань хореографічної освіти: навчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності кожного вихованця (Мартиненко, 2015).

Отже, можемо стверджувати, що важливою передумовою розробки змісту навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу є реалізація компетентнісного підходу, що вимагає у дітей не лише системи знань, умінь і навичок, але і ключових компетентностей, серед яких обов'язковими виділяємо навчальну компетентність як здатність та вміння вчитися, а також інші компетентності, які формуються безпосередньо при опануванні танцювальним мистецтвом.

Окреслюючи власну позицію, у нашому дослідженні компетентнісний підхід при розробці змісту навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу – це урахування можливостей формування у них низки компетентностей:

– *пізнавально-хореографічної компетентності* як поінформованості вихованців дитячого хореографічного колективу у царині класичного, народного, сучасного танцю;

– *соціокультурної компетентності* як шанобливого ставлення вихованців дитячого хореографічного колективу до надбань вітчизняної і світової культури й мистецтва хореографії, народних традицій, духовних і матеріальних цінностей рідного краю, здатності адаптуватися в сучасному суспільстві);

– *хореографічно-творчої компетентності* як здатності до оволодіння хореографічним мистецтвом, до демонстрації виконавських умінь, техніки виконання рухів, пластичності, умінь відтворювати та яскраво демонструвати сценічний образ, до демонстрації творчості й імпровізації, лідерства у мистецтві хореографії.

Вочевидь, їх сукупність (пізнавально-хореографічна, соціокультурна, хореографічно-творча компетентності) відбиває загальну хореографічну компетентність як відповідне віковій диференціації інтегральне, цілісне утворення особистості вихованця

дитячого хореографічного колективу, яке включає в себе готовність до здійснення виконавської танцювальної діяльності на основі наявних знань, умінь, навичок і особистісних якостей.

Розглядаючи зміст навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу як чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетентностей, якими вихованець оволодіває шляхом навчання у хореографічному колективі або самотійно, шляхи його удосконалення вбачаємо у наступному:

1) Розроблення програми індивідуальних занять з вихованцями дитячого хореографічного колективу лінійно-концентричним способом з урахуванням компетентнісного підходу.

У процесі розроблення програми індивідуальних занять з вихованцями дитячого хореографічного колективу, окрім пріоритетного компетентнісного підходу, варто враховувати також особистісно орієнтований, індивідуальний та діяльнісний підходи, які у комплексному поєднанні дадуть нам змогу ефективно організувати навчальну діяльність вихованців та сформувати дидактично доцільний змістовий компонент навчання мистецтва хореографією.

Ми переконані, що при розробці програми слід дотримуватися структури: рубрики «пояснювальна записка», «мета», «завдання», «компетентності (пізнавально-хореографічна, соціокультурна, хореографічно-творча)», «навчально-тематичний план», «зміст програми», «прогнозований результат», «література», «орієнтовний перелік обладнання». Подібні рубрики служать певними блоками, куди розподіляється відповідний інформаційний та навчальний матеріал, що забезпечує викладачу (балетмейстеру) орієнтири та настанови для організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

Наприклад, програма індивідуальних занять з вихованцями Театру народного танцю «Барви» Полтавської дитячої музичної школи №1, розроблена за лінійно-концентричним способом, передбачає 4 роки навчання:

1-й рік – вищий рівень – 72 год. на рік, 2 год. на тиждень;

2-й рік – вищий рівень – 72 год. на рік, 2 год. на тиждень;

3-й рік – вищий рівень – 72 год. на рік, 2 год. на тиждень;

4-й рік – вищий рівень – 72 год. на рік, 2 год. на тиждень.

Зміст програми індивідуальних занять з вихованцями Театру народного танцю «Барви» для усіх 4 років навчання відображено за такою структурно-логічною схемою і являє собою інформаційно-дидактичну модель навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу (рис. 2).



Рис. 2. Зміст програми індивідуальних занять

1. Вступ (2 год.): введення в основну тематику, планування індивідуальної роботи вихованців, безпека життєдіяльності та здоров'язбереження;
2. Екзерсис біля станка (26 год.);
3. Алегро (14 год.);
4. Оберти (10 год.);
5. Народний танець (18 год.): активна робота над вивченням та відпрацювання художніх номерів для виступу;
6. Підсумок (2 год.): підведення підсумків роботи за рік.

Лінійно-концентричний спосіб, як зазначає І. Зайченко (2016), передбачає, що навчальний матеріал вибудовується послідовно, із зупинками на окремих темах, які вивчаються більш поглиблено. Відтак, кожна тема у логічному ланцюжку «Вступ – Екзерсис біля станка – Алегро – Оберти – Народний танець – Підсумок» упродовж років повторюється і поступово ускладнюється.

Лінійно-концентричний спосіб побудови змісту навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу актуалізує принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу. Так, якщо звернути увагу на тему програми «Екзерсис біля станка», то цей принцип є дидактично виправданим, адже екзерсис – це постійне й послідовне тренування кісткового та суглобо-м'язового апарату, а також психічного настрою танцюриста (учня), що сприяє розвитку вольових якостей, рухової пам'яті,

ритмічності, музикальності, засвоєнню танцювальної техніки, яка закладає основи виразного руху. Основне завдання хореографічного навчання – створення "музичного тіла", яке в змозі розкрити суть музичного твору в танцювальній пластиці. Саме екзерсис допомагає «закласти» основний пластичний фундамент для подальшого відтворення танцювальних рухів. Зазначимо, що екзерсис складається з двох компонентів: елементи і вправи класичного та народно-характерного танцю; музичний матеріал, на основі якого виконуються елементи та вправи екзерсису.

Аналіз наявних альтернатив у розробці змісту дитячої хореографії наводить на думку, що враховуючи специфіку навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, можна припустити, що перспективною може бути поетапно-концентрична організація навчального процесу, суттю якої є чергування періодів *традиційного* (у межах 2 годин на тиждень) й *інтенсивного* (репетиції до конкурсів, оглядів, фестивалів, концертів тощо) навчання. Зміст такого навчання полягає в тому, що спочатку танцювальні навички вихованців формуються послідовно та систематично у режимі щотижневих занять, а потім ґрунтовно закріплюються у режимі інтенсивної підготовки (*принцип інтенсифікації навчання*).

Суттєвою перевагою принципів концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу та інтенсифікації навчання може бути можливість створення сприятливих передумов для гармонійного поєднання навчальної та концертної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

Зміст авторської програми індивідуальних занять з вихованцями Театру народного танцю «Барви» Полтавської дитячої музичної школи №1» базувався на урахуванні принципів енергетичної мотивації, систематичності та послідовності навчання, свідомості й активності, емоційності навчання, інтеркультуралізму, природовідповідності, етапності навчання, які у своїй інтегрованості вибудовували *репертуар* на основі уподобань та індивідуальних можливостей дітей. Відтак, він складається з автентичного фольклорного матеріалу, більшість якого зібрані і записали самі вихованці дитячого хореографічного колективу. Крім того, урахувалися пропозиції вихованців щодо варіантів сценічно-композиційного втілення, які зберігають відтворюване дійство в первозданному вигляді.

Його зміст, окрім танців та хореографічних композицій, відбиває можливість залучення дітей до солоспіву, навчання гри на народних музичних інструментах, виготовлення костюмів, іншої сценічної атрибутики. У сценічному втіленні використовуються троїста музика, елементи пантоміми, втілення звичаїв та традицій українського народу, національні танцювальні канони тощо. Кожен виступ дитячого

колективу справляє потужний чуттєво-емоційний та національно-виховний вплив як на глядачів, так і самих юних артистів.

Дана методика побудови змісту програми інтегрована у *культурологічний підхід*, що полягає, як слушно зазначає І. Мостова, в розумінні вищевартості культури для будь-яких сфер життєдіяльності людини і суспільства (Мостова, 2018). Згідно цього підходу: специфіка танцювального канону Полтавщини та інших регіонів постає результатом впливу соціокультурних особливостей обраного регіону; народний танець регіону та особливості його танцювального канону вивчаються як явище, що виступає фактором збереження та ретрансляції національної культурної спадщини.

Відтак, діючий концертно-репертуарний план Театру народного танцю «Барви» Полтавської дитячої музичної школи №1» включає *танки* «Зустріч», «Вітаміни», «Жабенята», «Кухарчата», «Гордіянка», «Ковбойський», «Квіти», «Дзиги», «Ретро», «Сицилійська тарантелла», «Ледачий юнга»; *хореографічні* композиції «Моя Україна», «Казачий пляс», «Російська плясова», «Барви України», «Флотська сюїта», «Японський», «Полька», «Молдавська сюїта», «Солдатська пляска», «Барвінчата», «Маленька країна», «Карнавал», «Ульотні канікули», «Грузинський», «Плескач», «Тропотянка», «Зведений гопак», «Фінська полька», «Журавки»; *українські народні танці* «Гопак» (середня та старша групи), «Троїсті музики», «Закарпатський», «Донецька кадрили»; *народні танці регіонів* «Полтавський козачок», «Татарочка», «Угорський», «Білоруський», «Єврейський»; вокально-хореографічні композиції «Рогоза», « Білий сніг» та ін.

2) *Розроблення навчальної програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку Театру народного танцю «Барви» Полтавської дитячої музичної школи №1 (8 років навчання)* також базувалося на лінійно-концентричному способі з урахуванням компетентнісного та культурологічного підходів, принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу, інтенсифікації навчання.

Мета навчальної програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку Театру народного танцю «Барви»: розвиток творчої особистості та формування загальної хореографічної компетентності (пізнавально-хореографічна, соціокультурна, хореографічно-творча компетентності) як відповідного віковій диференціації інтегрального, цілісного утворення особистості вихованця дитячого хореографічного колективу, яке включає в себе готовність до здійснення виконавської танцювальної діяльності на основі наявних знань, умінь, навичок і особистісних якостей; віднайдення у кожного вихованця дитячого хореографічного колективу балансу фонду його бажань і можливостей («хочу» і «можу»).

Головні *завдання* визначено у наступному формулюванні:

- навчити дітей основам хореографії, сформувати танцювальні знання, вміння, навички на основі засвоєння програмного матеріалу;

- розвивати фізичні якості, необхідні танцюристу, художній смак, правильну осанку, творчу уяву і емоційно-артистичне виконання, розвивати слух, почуття ритму, рух і орієнтування вихованця в просторі;

- виховувати інтерес до мистецтва хореографії, почуття колективізму.

Дидактична модель навчальної програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку Театру народного танцю «Барви» Полтавської дитячої музичної школи №1 (8 років навчання) становить єдність предметного змісту і засобів пізнання, розвитку і виховання суб'єктів навчання, що дає змогу виокремити такі складники:

- *цільовий* (мета, завдання);

- *змістовий* (хореографічні знання як зв'язок між пізнавальною і практичною діяльністю вихованців, способи діяльності);

- *процесуальний* (наукові і практичні способи діяльності, форми організації процесу навчання (блоки).

Зазначимо, що хореографічні знання як зв'язок між пізнавальною і практичною діяльністю вихованців виявляються в системі понять, суджень, уявлень та образів, орієнтирних основ діяльності тощо, яка має певний обсяг і зміст; ідентифікуються за умови їх вияву й послідовної реалізації у вигляді умінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії під час мистецько-виконавської діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу. Хореографічні уміння – здатність вихованців дитячого хореографічного колективу виконувати певні дії при здійсненні тієї чи тієї діяльності (навчально-виховний, постановочно-творчий та фестивально-конкурсний етапи роботи колективу) на основі відповідних знань.

Зміст навчальної програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку Театру народного танцю «Барви» розрахований на 3 рівні:

I – початковий рівень (організація навчальної діяльності вихованців має загально-розвиваючий вектор, спрямований на виявлення творчих здібностей дітей, розвиток їх інтересу до мистецтва хореографії; основне завдання – навчити вихованців дитячого хореографічного колективу відчувати музику та ритм; 2 роки навчання);

II – основний рівень (організація навчальної діяльності вихованців спрямована, насамперед, на розвиток стійких інтересів дітей до танців, на забезпечення додаткової мистецької освіти, задоволення

потреб у професійній орієнтації; основні завдання – вивчення класичного екзерсису, основ народно-сценічного танцю, створення умов для найбільш повного розкриття і реалізації здібностей кожного вихованця; 4 роки навчання);

III – вищий рівень (організація навчальної діяльності вихованців спрямована на створення професійно зорієнтованого мистецького середовища, відповідних умов для отримання кваліфікаційних вимог професії танцівника, а також забезпечення розвитку фізичних, моральних, творчих, інтелектуальних, комунікативних, соціальних якостей особистості вихованця, що прагне до саморозвитку та самоосвіти; 4 роки навчання).

У програмі передбачено індивідуальну роботу з вихованцями (чисельний склад груп становить від 1 до 5 вихованців), зміст якої детальніше висвітлюється у вище згадуваній програмі індивідуальних занять з вихованцями Театру народного танцю «Барви» Полтавської дитячої музичної школи №1.

Зміст навчальної програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку Театру народного танцю «Барви» презентовано на рисунку 3.



Рис. 3. Зміст навчальної програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку Театру народного танцю «Барви»

Процесуальний складник дидактичної моделі навчальної програми відбито у формах організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу (лекції, індивідуальні

заняття, навчально-тренувальні заняття, репетиції, концерти, тренінги, конференції, семінари, вікторини, екскурсії, клубна робота тощо); методах опрацювання навчального матеріалу (розповідь, пояснення, бесіда, демонстрація, практична робота, творчі, практичні вправи тощо); формах контролю за результативністю навчання (підсумкові та відкриті заняття, творчий конкурс «Зоряний калейдоскоп», участь в конкурсах та фестивалях з хореографічного мистецтва різних рівнів, участь в концертах та ін.).

Залежно від наявних умов і підготовки вихованців викладач (балетмейстер) може змінити розподіл по темах, співвідношення між теоретичними та практичними заняттями.

По закінченні навчання в Театрі народного танцю «Барви» Полтавської дитячої музичної школи №1 вихованці, за бажанням, здають іспити з 5 дисциплін – класичний танець; народно-сценічний танець; віртуозні рухи в народній хореографії; акторська майстерність; композиція та постановка танцю. Рівень навчальних досягнень дітей з даних дисциплін визначається за допомогою критеріїв оцінювання. Після успішної здачі іспитів вихованці отримують свідоцтво про позашкільну освіту.

Стосовно системи контрольних завдань навчальної програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку Театру народного танцю «Барви» слід зазначити, що вона має задовольняти всі принципи контролю. Крім того, для обґрунтованості коригувальних дій має виконуватися валідність методу (ідеться про відповідність того, що вимірюється певним методом, оскільки метод має вимірювати). Тож кожен розділ програми містить: програмні результати (блоки «знати», «уміти», «набути досвід»); форми перевірки, оцінювання знань і вмінь вихованців (контроль на кожному занятті, робота у формі опитування; творчий конкурс «Зоряний калейдоскоп»; творчий звіт колективу; участь в фестивалях, конкурсах з хореографічного мистецтва); перелік хореографічних дисциплін для проведення кваліфікаційних іспитів на отримання «Свідоцтва про позашкільну освіту» випускниками (1. Класичний танець; 2. Народно-сценічний танець; 3. Віртуозні рухи в народній хореографії; 4. Акторська майстерність; 5. Композиція та постановка танцю) з переліком питань до кваліфікаційного іспиту з дисциплін; критерії оцінювання навчальних досягнень випускників з хореографічних дисциплін.

Під час розроблення навчальної програми переконуємося, що компетентнісний підхід у цьому процесі дозволяє нам відобразити уявлення про формування мистецько-виконавського та художньо-естетичного досвіду вихованців дитячого хореографічного колективу, акторську майстерність (основи сценічного руху, сценічної культури та сценічної мови) і творчі якості, надаючи орієнтири в конструюванні

змісту навчання; формування хореографічної компетентності вихованців як сукупності пізнавально-хореографічної, соціокультурної та хореографічно-творчої компетентностей.

Таким чином, на засадах компетентнісного підходу увесь процес навчання вихованців дитячого хореографічного колективу Театрі народного танцю «Барви» (цілі, зміст, форми, методи, засоби тощо) має бути зорієнтований, насамперед, на формування вище згаданих компетентностей.

У ході наукового пошуку ми дійшли до думки, що удосконалення змісту навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу на засадах компетентнісного підходу може бути здійснено шляхом розробки сучасного дидактико-методичного забезпечення.

3) Розроблення методичних рекомендацій щодо організації діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі.

Головною вимогою узагальнення інформаційного матеріалу щодо організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу є основні висновки, рекомендації та прогнозування/перспективи подальшого розвитку/розроблення змісту навчальних програм/окреслення векторів діяльності викладача (балетмейстера), які мають враховувати такі аспекти: 1) узагальнення інформації, викладеної в основній частині навчально-методичного видання, 2) основні висновки й тенденції в організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу; 3) коротку характеристику основних нерозв'язаних або важко розв'язуваних проблем; 4) рекомендації щодо подальшого вивчення означеної проблеми, дискурс самостійного читання спеціальної літератури. Відтак, пошукувачем у співавторстві з П. Горголем (ПНПУ імені В. Г. Короленка) розроблено методичні рекомендації «Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі» (2014 р.), присвячені специфіці організації діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі. Оптимальність розв'язання завдань у даних методичних рекомендаціях визначається дотриманням чітко виділених послідовних етапів. Автори здійснили аналіз соціальних функцій хореографічного мистецтва; розкрили сутність культурно-виховного потенціалу хореографічного мистецтва; визначили професійні та особистісні якості сучасного балетмейстера; специфіку роботи балетмейстера над композиційною побудовою хореографічного твору. Визначено психофізичні особливості дітей під час хореографічного процесу, проаналізовано методичні прийоми в роботі з дитячим хореографічним колективом, розглянуто особливості функціонування дитячого хореографічного колективу.

Зміст видання відбито у двох розділах: «Соціальні функції хореографічного мистецтва» та «Організація діяльності балетмейстера

у дитячому хореографічному колективі». Його структуру доповнюють «Вступ», «Висновки» та «Список використаних джерел». Теоретичне і практичне значення цього дидактико-методичного видання полягає у тому, що систематизовано зміст і структуру навчально-виховного педагогічного процесу хореографічної підготовки дітей шкільного віку; обґрунтовано значення виховних функцій хореографічного мистецтва та його вплив на формування особистості дитини, визначені професійні та особистісні якості сучасного балетмейстера для творчої роботи у дитячому хореографічному колективі. Вочевидь, представлені дослідницькі матеріали можуть бути використані викладачами хореографії, керівниками хореографічних колективів, студій, ансамблів у педагогічному навчально-виховному процесі (Горголь, Булага, 2014).

Нині актуальним є питання розроблення підручника (посібника, методичних матеріалів тощо) нового покоління у змісті хореографічних дисциплін. Варто погодитися із зарубіжним дослідником Т. Крещаником, який стверджує, що компетентнісний підхід має також сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення свідомого, культурно розвиненого громадянина і патріота (Kreczanik, 2008). Цей підхід оптимально реалізується у відкритому середовищі електронного посібника за допомогою різноманітних засобів, починаючи із відповідного підбору теоретичного матеріалу та закінчуючи мультимедіапредставленнями, зазначає у своїх дослідженнях вітчизняна учена Н. Кононець (Кононець, 2010).

У зв'язку з цим нами було розроблено *електронний посібник «Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі»* (2018 р.), зміст якого (на відміну від однойменних методичних рекомендацій від 2014 р.) доповнено темами «Основи класичного танцю», «Методи виховної роботи в дитячому хореографічному колективі і їх вплив на підвищення активності дітей» та «Словник хореографічних термінів». Форма представлення електронного посібника – ехе-файл (файл запуску), створений у програмі Конструктор Електронних підручників (Constructor Electronic books 1.1.3).

Як зазначають Н. Кононець та М. Гриньова, використання Конструктора Електронних підручників дозволяє дуже швидко створити електронний посібник за умови повністю готових і відредагованих текстових документів, підготовлених у Word, збережених в одній папці (Кононець, Гриньова, 2018), що й послугувало підґрунтям для обрання цієї програми для нашого посібника.

Скріншот титульної сторінки електронного посібника «Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі» зображено на рисунку 4.

З дидактичної точки зору особливої уваги заслуговує текст електронного посібника, який є його основною формою: основний, додатковий та пояснювальний. Основні терміни, факти, процеси, опис задач, розділи, які систематизують та інтегрують інформаційно-методичний матеріал для викладачів (балетмейстерів), довідкові матеріали, примітки, словник хореографічних термінів, вказівки, пояснення до схем і рисунків, та багато інших дидактичних компонентів тексту – все це становить базисну основу структури електронного посібника та слугує годом у процесі організації діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі.

Варто сюди ж віднести і позатекстові компоненти: апарат організації засвоєння матеріалу (питання, завдання, пам'ятки, інструктивний матеріал, вправи), ілюстративний матеріал (інструкції-методики, фото, схеми тощо), апарат орієнтування (вступ, зміст, сигнали-символи, бібліографія та ін.) (Кононець, 2010).

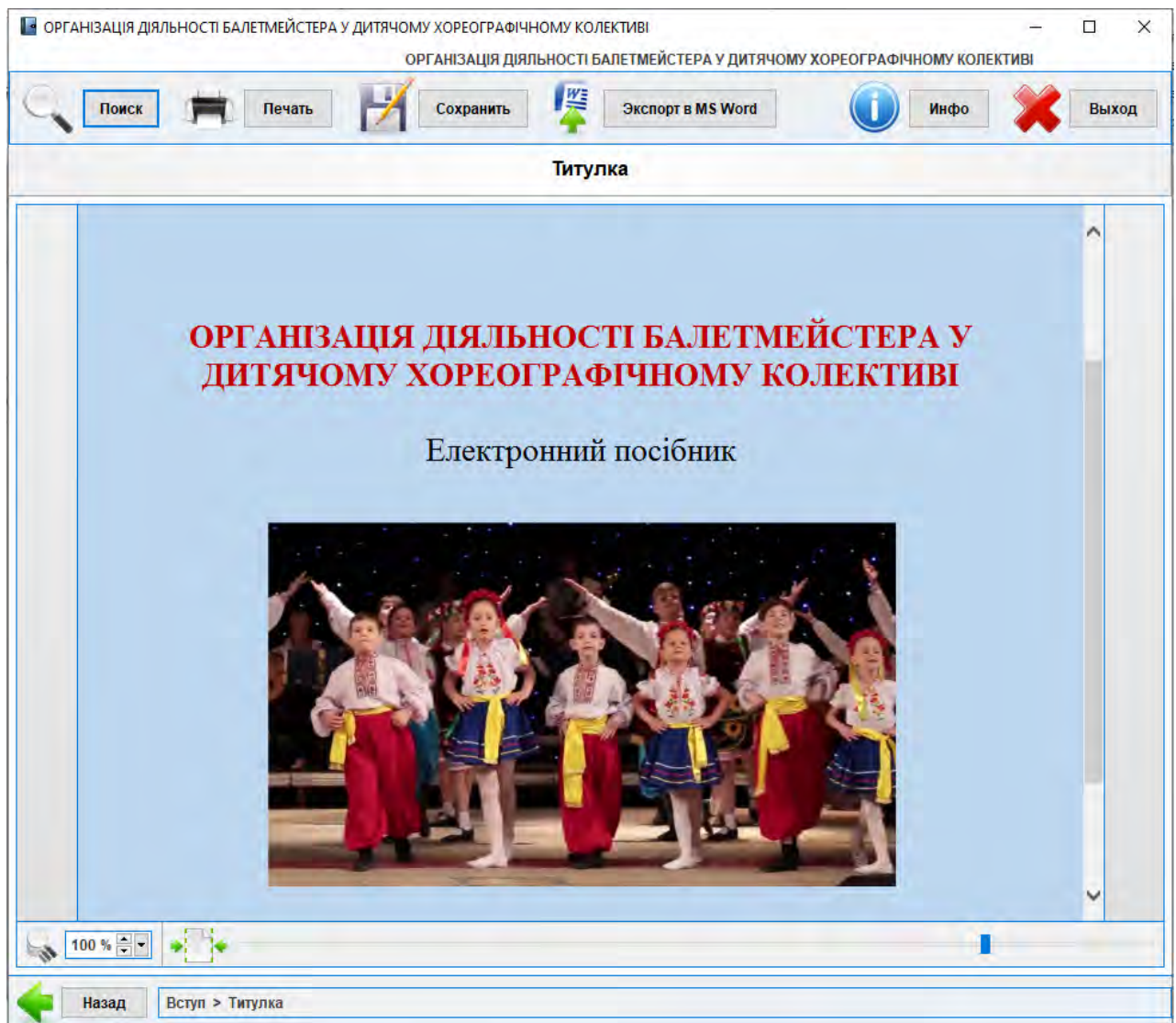


Рис. 4. Електронний посібник «Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі»

Отже, зміст електронного посібника «Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі» або його предметне наповнення містить необхідний мінімум інформаційно-методичного матеріалу, який охоплює зміст організаційної діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі, необхідний для реалізації дидактичних цілей навчально-виховного процесу вихованців дитячого хореографічного колективу. З метою дидактично обґрунтованого структурування навчального матеріалу електронний посібник складається з таких сторінок: титульної, сторінки вступу, сторінок двох розділів (містить сторінки підрозділів), загальних висновків, списку рекомендованої літератури, сторінки методів виховної роботи, основ класичного танцю, словника хореографічних термінів, системи довідки, пошуку, можливості експорту матеріалів сторінки у Word та інтерактивних складників, звернення до яких

можливе з будь-якої сторінки. За своєю ж суттю зміст електронного посібника відбиває слушні поради для викладачів (балетмейстерів) з метою підвищення ефективності організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

Використавши Конструктор Електронних підручників (Constructor Electronic books 1.1.3), ми реалізували визначену Н. Кононец (2010) структуру електронного посібника (деревовидну структуру) – його внутрішню будову, яка складається із сукупності взаємопов'язаних за допомогою навігаційних панелей сторінок, розміщених у певному порядку. Іншими словами, структура електронного посібника «Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі» – це спосіб поєднання його сторінок в єдину цілісну дидактичну систему.

Таким чином, удосконалення змісту навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу на засадах компетентнісного підходу як визначеної дидактичної умови бачиться нам як процес розроблення програми індивідуальних занять з вихованцями дитячого хореографічного колективу, навчальної програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку Театру народного танцю «Барви» Полтавської дитячої музичної школи №1 (8 років навчання) лінійно-концентричним способом з урахуванням компетентнісного, а також культурологічного підходу, принципів концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу, інтенсифікації навчання; розроблення методичних рекомендацій щодо організації діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі та електронного посібника «Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі» як удосконаленої версії вище зазначеного методичного матеріалу. Безперечно, їх ефективність має бути доведена у ході реалізації цих програм та використання вище згаданих методичних матеріалів під час педагогічного експерименту.

Однією з важливих умов підтримки навчальної мотивації вихованців дитячого хореографічного колективу є почуття успіху, який підкріплює та посилює її. Тож цілком логічним і доцільним є визначення й наукове обґрунтування третьої дидактичної умови у наступному формулюванні.

Третя дидактична умова – застосування у процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу технології ситуації успіху.

Відповідно до запитів сучасного суспільства значно зростають вимоги до особистості балетмейстера у дитячому хореографічному колективі, його здатності використовувати набутий професійний досвід у практичній творчій діяльності згідно з універсальними мистецькими,

загальнолюдськими художньо-естетичними цінностями та світоглядними позиціями, набувати вмінь володіти засобами організації ефективної навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, підтримки навчальної мотивації дітей через почуття успіху.

Для наукового обґрунтування цієї дидактичної умови у ході дослідження використано наукові праці (І. Бех (2004), А. Белкін (1991), Д. Гоменюк (2012), В. Калошин (2012), Н. Коваленко (2003), Є. Коротаєва (2001), А. Мелік-Пашаєв (1994), О. Романовський (2007), Г. Сазоненко (2004), А. Сівак (2016), Л. Ткачук (2006) та ін.) вітчизняних та зарубіжних науковців.

Вітчизняний науковець В. Калошин досліджував поняття успіху в соціальному, психологічному та педагогічному аспектах. Так, на думку дослідника, у *соціальному аспекті* успіх можна розглядати як оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих людей, особистості й результатами її діяльності. *Психологічний аспект* зумовлює трактування успіху як переживання індивідумом стану радості, задоволення від того, що результат, до якого він прагнув, або збігся з очікуваннями, бажаннями чи надіями (рівень домагань людини), або навіть перевершив їх. *Педагогічний аспект* досліджень виявив, що ситуація успіху є, фактично, цілеспрямованим, організованим створенням чи поєднанням таких умов, при яких є можливість досягти значних результатів у навчальній діяльності як кожного індивідуума, так і колективу в цілому, адже успіх – це завжди результат наших дій, і того, хто навчається, і того, хто навчає (Калошин, Гоменюк, 2012).

Підкреслимо, що однією з ключових цілей педагогічної діяльності учителя (викладача) є створення ситуації успіху для всебічного розвитку особистості дитини, надання можливостей кожній дитині відчути радість досягнення успіху у навчанні, у всьому, що вона робить, усвідомити свої можливості й здібності, запалити віру у власні сили. У основі такої методики при організації навчальної діяльності закладається *індивідуальний підхід*, який передбачає знання і розуміння педагогом кожної дитини, потужна віра в кожну дитину і її потенційні можливості, прояв любові й поваги до неї, чуйне та бережливе ставлення до психічного, фізичного, духовного розвитку, постійна підтримка у вихованця почуття власної гідності та її здібностей.

Ми переконані, що робота викладача (балетмейстера) з вихованцями дитячого хореографічного колективу має базуватися саме на технології ситуації успіху у процесі організації навчальної діяльності учнів. Вважаємо, що здатність балетмейстера створити на своїх заняттях ситуації успіху можна вважати однією з важливих дидактичних умов організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

Використання ситуації успіху на основі індивідуального підходу сприятиме підвищенню робочого тону вихованців дитячого хореографічного колективу, збільшенню продуктивності навчальної діяльності, а також зможе допомогти вихованцями дитячого хореографічного колективу усвідомити себе повноцінною особистістю і, відповідно, забезпечуватиме успіх у навчанні та опануванні мистецтвом хореографії.

Технологію створення ситуації успіху можемо розглядати як сукупність методів стимулювання, мотивації і поведінки вихованців дитячого хореографічного колективу, оскільки саме позитивні емоції можуть стати для дитини найважливішим стимулом до занять танцями, до опанування мистецтвом хореографії, до справжнього захоплення ним та любові.

Розробляючи технологію ситуації успіху, варто звернутися до досліджень М. Гриньової (2006, 2012), яка визначає дефініцію «педагогічна технологія» як оптимальні способи дій (досягнення мети), які забезпечують системну модель діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається (Гриньова, 2006, Гриньова, 2012) під час організації навчально-виховного процесу. Відтак, *технологію ситуації успіху у нашому дослідженні потрактуємо як оптимальні способи дій (досягнення мети у процесі опанування танцювальним мистецтвом), які забезпечують системну модель діяльності викладача (балетмейстера) та вихованців дитячого хореографічного колективу у процесі організації їхньої навчальної діяльності, та сприяють досягненню особистісно значущих результатів, відчуття успішності.*

Розробляючи технологію ситуації успіху, варто враховувати, що танцювальне мистецтво – найпопулярніший і найулюбленіший вид серед дітей та молоді, який сприяє їх фізичному розвитку, здоров'язбереженню, естетичному вихованню. Навчаючись та розвиваючись у дитячих хореографічних колективах, вихованці, насамперед, знайомляться із мистецтвом хореографії, розвивають вміння красиво рухатися, пластичність, граційність, витривалість, набувають певної танцювальної підготовки, зміцнюють організм, можливо, виправляють деякі фізичні вади. Незаперечним є той факт, що метою хореографічних занять із дітьми є виховання гармонійно розвиненої людини, адже вони дають можливість сформувати дитину і фізично, і духовно. Заняття хореографією розвивають загальну культуру, закладають фундамент виконавської майстерності, формують гармонійно-розвинутий рухомий апарат, що здатен опановувати різноманітні технічні прийоми, переходи, складні технічні рухи будь якого виду, напряду.

Так, радість успіху вихованців дитячого хореографічного колективу, яким 5-7 років, безперечно, відрізняється від радості успіху

у підлітків (11-15 років). Вихованці у віці 5-7 років не так усвідомлюють успіх, скільки переживають його. Вихованці дитячого хореографічного колективу, які досягли підліткового віку, уже і усвідомлюють, і переживають успіх. Водночас, вони не завжди можуть знайти витoki джерел успіху, і не завжди можуть аналізувати, адекватно оцінити його. Ті ж вихованці дитячого хореографічного колективу, яким 16-18 років, підходять аналітично до своїх успіхів (або невдач), постійно рефлексують, шукають коріння успіху (чи невдачі), намагаються прогнозувати свої можливості, бачать перспективу танцювальної діяльності, й, відповідно, більш свідомо налаштовані на успіх і можуть будувати свою поведінку, відштовхуючись від того, що успіх є важливим для танцюриста.

Але спільним для усіх вікових категорій вихованців дитячого хореографічного колективу є те, що в основі очікування успіху завжди лежить прагнення заслужити схвалення, самоствердитися (тобто затвердити своє «Я»), свою позицію, зробити заявку на майбутнє. Дослідники переконують, що переживання успіху надає дитині впевненості у власні сили. У зв'язку з цим з'являється бажання знову досягти гарних результатів, виникає відчуття внутрішнього благополуччя, що, в свою чергу, благотворно впливає на загальне ставлення дитини до навчання, танцювального мистецтва, нарешті, до навколишнього світу та суспільства у цілому.

Аналізуючи будь-яку систему танцю (класичний, бальний, народний, історико-побутовий, латиноамериканський танець, танцювальна система сучасної хореографії – перфоманс, імпровізація, контемпорарі, модерн-джаз тощо), ми можемо чітко окреслити й схарактеризувати визначений набір рухів, тілесних дій, тілесний образ особистості у танці, що властивий тільки їй. Вважається, що класичний танець є основою хореографії, адже він виховує форму, що надає можливості наповнювати танець внутрішнім змістом, здатним виражати думки, почуття, емоції, передати усе їх різнобарв'я. Техніка класичного танцю починається з вивчення початкових позицій ніг, тулуба, рук та голови. А особливу увагу педагоги-хореографи приділяють у процесі навчання танцю вихованців дитячих хореографічних колективів партерній гімнастиці (дисципліна «Партерна гімнастика»), оскільки танець потребує гнучкості й пружності м'язів людського тіла, м'якості в рухах та відчуття рівноваги. І допомогти дітям опанувати ці уміння допоможе саме технологія ситуації успіху, побудові і реалізації якої сприятиме *діяльнісний підхід*.

Діяльнісний підхід розкриває механізми, за допомогою яких особистісні та виконавські якості вихованців дитячого хореографічного колективу формуються найбільш плідно та результативно. Він

базується на твердженні, що вплив на розвиток певних якостей особистості, необхідних для успішного виконання певних дій чи вирішення різних завдань і задач, найкращим чином забезпечує включення до відповідної діяльності – у нашому дослідженні до навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

Діяльнісний підхід до організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу загалом, і до розробки й застосування технології ситуації успіху реалізовує й діяльнісно творчу функцію хореографії, пронизуючи хореографічну діяльність кожної дитини через прояв її активності, творчості, ініціативності, захопленості: навчання мистецтву хореографії, хореографічні заняття, свята, концерти, розваги, є, безперечно, джерелом виявлення цієї функції танцю. Відтак, навчальна діяльність вихованців дитячого хореографічного колективу здійснюється у проєктному середовищі творчо спрямованій на успіх і позитивний результат діяльності.

Як переконливо доводить у своїх дослідженнях А. Шевчук (2016), діти, які займаються у хореографічному колективі, із задоволенням наслідують танцювальні зразки, намагаються інтегрувати у різних творчих завданнях власні інтереси, цінності, настрої, бажання, очікування, уподобання, думки, набутий мистецький досвід діяльності сприймання і відтворення прекрасного через танець, розвиваючи тим самим свою хореографічно-виконавську культуру (Шевчук, 2016).

Відповідно до діяльнісного підходу, який зумовлений метою і змістом навчально-хореографічної діяльності, під хореографічно-виконавською культурою вихованців дитячого хореографічного колективу ми розуміємо цілісну, системно-організовану і особистісно зумовлену характеристику дитини як суб'єкта соціокультурно-хореографічної діяльності, адекватну її цілям і змісту, яка забезпечує особистісне привласнення і створення цінностей танцювального мистецтва як соціокультурного феномену.

Особлива роль у дидактичному процесі вихованців дитячого хореографічного колективу належить, на наш погляд, підготовці викладача (балетмейстера) до використання технології ситуації успіху в діяльнісному руслі, через інтеграцію *компонентів змісту дитячої хореографії*, суть яких окреслюють А. Шевчук (2016), О. Мартиненко (2012) та П. Фриз (2006).

Аналітичне осмислення праць вище зазначених науковців дає змогу уточнити зміст цих компонентів у контексті розробки й реалізації технології ситуації успіху:

1) *Пропедевтичний компонент* віддзеркалює сприймання, ознайомлення вихованців дитячого хореографічного колективу з музично-хореографічними творами та зі специфічною мовою танцювального мистецтва. У результаті діяльності у вихованців

з'являється первинна освіченість, обізнаність у мистецтві. У цьому процесі важливим є формування у вихованців дитячого хореографічного колективу загальнозначущих позитивних асоціацій, понять, емоцій, уявлень, ціннісного ставлення до змісту танцювального мистецтва і специфічної його форми, до його створювачів, до музично-хореографічних творів як людської цінності й успішного результату танцювальної діяльності.

2) *Художньо-практичний компонент* відбиває художньо-практичну діяльність викладача (балетмейстера) та дітей під час навчання їх хореографії, у ході якої забезпечується реалізація власної активності вихованців дитячого хореографічного колективу, набуття танцювального досвіду і певного ступеня оволодіння виконавським мистецтвом. Під час художньо-практичної діяльності у всіх різновидах її прояву у вихованців відбувається оцінка ступеня оволодіння виконавським мистецтвом й осмислення досягнутих результатів, з'являється бажання досягати успіху, відчуття впевненості у власних силах.

3) *Танцювально-творчий компонент* відображає танцювальну творчість вихованців дитячого хореографічного колективу, яка дає їм можливість самоствердження й самореалізації в хореографії як найвищого виявлення у створенні, відкритті нового для себе, вищого і складнішого (нові комбінування відомого, інтерпретація наслідувальних дій, імпровізації як власно вигадане нове у танці тощо), нового про себе (я здатний створювати красиве, я здатний бути успішним у царині танцювального мистецтва) та для інших (танцюю для себе, своїх друзів, батьків), можливість гармонійного виявлення себе в усіх видах танцювального мистецтва, досягнення особистісно значущих результатів, відчуття успішності й радості від виконавської діяльності.

Етапність технології ситуації успіху при організації навчальної діяльності вихованців хореографічного колективу може бути такою: *мотиваційно-цільовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний* (рис. 5).

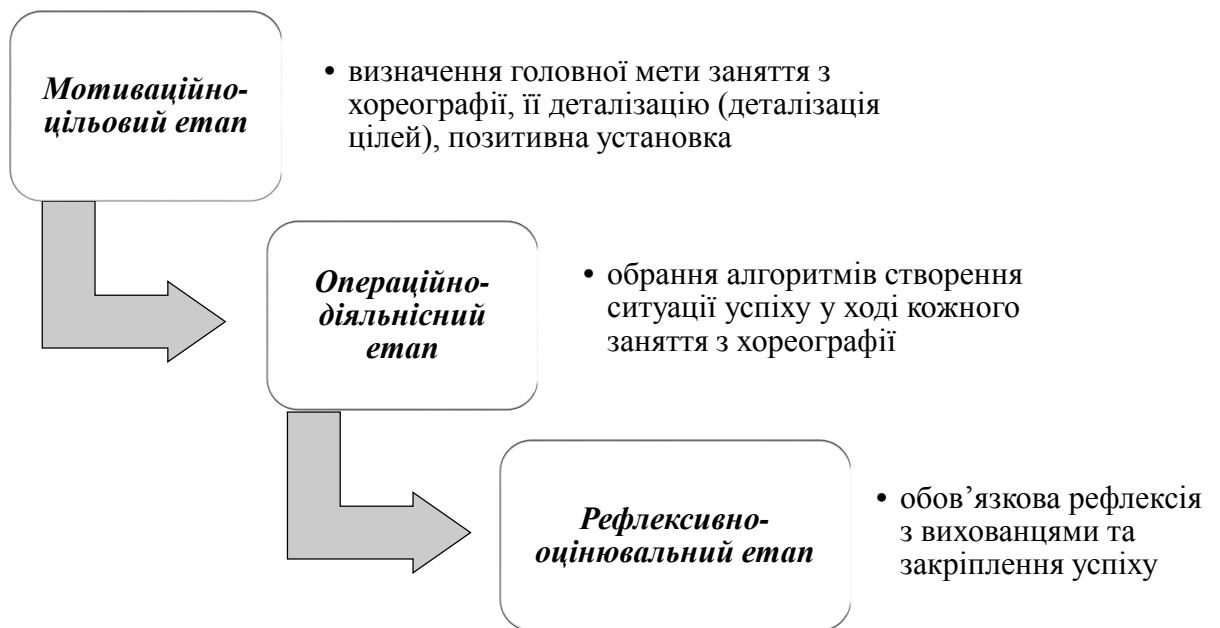


Рис. 5. Технологія ситуації успіху

Мотиваційно-цільовий етап передбачає визначення головної мети заняття з хореографії, її деталізацію (деталізація цілей), позитивну установку. Реалізується за допомогою наочності (вихованці краще сприймають інформацію зорово, ніж на слух) та особистого показу й словесного пояснення.

Операційно-діяльнісний етап передбачає обрання алгоритмів створення ситуації успіху у ході кожного заняття з хореографії.

Рефлексивно-оцінювальний етап передбачає у кінці кожного заняття з хореографії обов'язкову рефлексію з вихованцями та закріплення успіху.

Розкриємо реалізаційний механізм технології ситуації успіху на прикладі вивчення партерної гімнастики згідно виокремлених етапів:

Мотиваційно-цільовий етап. Передбачає визначення головної мети заняття, її деталізацію (деталізація цілей), позитивну установку. Реалізується за допомогою наочності (вихованці краще сприймають інформацію зорово, ніж на слух) та особистого показу й словесного пояснення.

Наприклад, при викладанні партерної гімнастики засоби наочної демонстрації можуть бути різного походження. Можна показати навчальні, документально-хронікальні фільми, продемонструвати ілюстрації з книг та навчальних посібників (про положення рук, тулуба, голови та інше), фотографії та малюнки костюмів того чи іншого танцю або ж використати фізичний предмет. Можна використовувати на заняттях відеокамеру, адже вихованцям важливо бачити себе збоку для того, щоб самостійно усвідомити та проаналізувати свої позитивні якості та недоліки.

Особистий показ та словесне пояснення як метод складається з двох компонентів: із наочного показу вихованцям хореографічного тексту, малюнків танцю та із словесного пояснення. Розбираючи рух чи комбінацію, балетмейстер (викладач) повинен уміти користуватись словом. Особистий показ служить ілюстрацією до слова. Викладач на заняттях допомагає вихованцям хореографічного колективу побачити образ руху. Вихованець вбирає, як губка, всі враження від дій педагога, тому поведінка педагога на занятті повинна будуватися як позитивний зразок правильного ставлення до спільної справи, а показ повинен бути точним, докладним і якісним. Показом треба користуватися вміло, тобто не зловживати ним в тих випадках, коли в ньому немає необхідності. Немає сенсу показувати рух, який добре відомий, це знижує інтерес до занять і нічого не дає для розвитку пам'яті учнів.

Операційно-діяльнісний етап. Передбачає обрання алгоритмів створення ситуації успіху. Такими можуть бути:

Алгоритм «Зняття страху», застосування якого допомагає вихованцям дитячого хореографічного колективу подолати нерішучість, невпевненість у власних силах, страх самої справи (певної дії, вправи, комплексу вправ тощо) і оцінки оточуючих. Алгоритм базується на мотиваційних промовах викладача (балетмейстера) та виконавській демонстрації: «Ми всі пробуємо і вчимося, тільки так може щось вийти», «Ця вправа («складка», «циркуль», вправи для еластичності тощо) досить легка, подібні рухи ми з вами уже вивчали», «Не страшно, адже усі видатні хореографи також вчать на своїх помилках і знаходять різні способи їх вирішення», «Дивіться на мене, робіть, як я» (викладач виконує вправу до тих пір, поки всі почнуть виконувати її злагоджено і правильно) тощо.

Алгоритм «Авансування успішного результату» допомагає викладачу (балетмейстеру) у мотиваційних промовах висловлювати дітям свою тверду переконаність у тому, що його вихованець обов'язково впорається з поставленим завданням (виконає вправу, комплекс вправ, справиться з танцювальним ритмом тощо). Це, безперечно, допоможе вселити вихованцям дитячого хореографічного колективу впевненість у своїх силах, здібностях і можливостях. До мотиваційних промов додаються фрази-мотиватори, на кшталт «У тебе обов'язково вийде», «Я навіть не сумніваюся в успішному результаті». Доречним є застосування прихованого інструктування дітей у засобах і формах здійснення певних рухів, вправ, що дає змогу допомогти вихованцям дитячого хореографічного колективу уникнути поразки, що досягається шляхом натяку, побажання, як-от: «Можливо, все-таки краще всього почати з ...». «Коли будете виконувати рухи чи вправи, не забувайте про ...».

Алгоритм «Зараження» у процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу також може бути досить ефективним засобом створення сприятливої, позитивної атмосфери колективу, джерелом успіху й загальної радості. Ми переконані, що «заразити» дитячий колектив радістю від навчальної діяльності можна лише у тому випадку, якщо успіх окремого вихованця стане стимулом для успіху інших, переросте в успіх багатьох, а усвідомлення цього успіху викликати радість усіх. Цьому сприятиме підготовка до різних конкурсів, концертів, виступів тощо, що й становить реалізаційний механізм пропонованого алгоритму.

Алгоритм «Мобілізація активності або педагогічне вселяння» спонукатиме вихованців дитячого хореографічного колективу до виконання конкретних дій (наприклад, вправи на виворотність, вправи на гнучкість вперед, вправи на гнучкість назад, силові вправи для м'язів живота, силові вправи для м'язів спини тощо). Слід враховувати, що для дітей особливо цікаві комплекси вправ, в яких виконання рухів органічно поєднується з музичним оформленням. Для молодших класів підбирається матеріал, відомий на слух (з мультфільмів, дитячих фільмів, пісень). Для старших учнів використовуються записи та фонограми у стилі диско, поп, рок-н-рол, пісні у виконанні вітчизняних та закордонних виконавців. Важливо, щоб музика для учнів старших класів відповідала моді та їх смакам. У підборі музичного супроводу можуть допомагати і самі учні, що само по собі сприятиме створенню успішної ситуації на занятті.

Рефлексивно-оцінювальний етап. Наприкінці заняття обов'язково слід закріпити успіх, провести рефлексію з вихованцями. Варто поговорити з кожним і водночас, разом з усіма, підбадьорити, кожного вислухати (як на його думку, що вийшло добре, що викликало труднощі) і кожного похвалити. Можна застосувати *прийом «Висока оцінка елемента»*, який допомагає вихованцям дитячого хореографічного колективу емоційно пережити успіх не результату в цілому, а якогось його окремого елемента (руху, вправи, певної частини). «Тобі сьогодні особливо вдалася ця вправа», «У тебе гарного виходить "Кішечка"», «Супер, як ти рухаєшся танцювальним кроком», «Найбільше мені зараз сподобалося, як ти виконав стрибки...», «Найвищої похвали заслуговує твоя пластика (гнучкість)...» та ін.

Також на цьому етапі допоможе *прийом «Релаксація»* – навчання розслабленню, яке необхідно для зняття фізичної й емоційної напруги, підвищення життєвого тону. Вправи на загальне розслаблення м'язів можуть виконуватися в ігровій формі з використанням художньо-образних тем або виконуватися в позі відпочинку (сидячи по-турецьки, лежачи, із словесним супроводом викладача та з подальшим описом,

обговоренням представлених і намальованих в дитячій уяві тематичних картин).

Резюмуючи, зазначимо, що цілком ймовірно, упровадження технології ситуації успіху процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, яка, базуючись на індивідуальному та діяльнісному підходах, передбачає проходження таких етапів (мотиваційно-цільовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний), сприятиме ефективності навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, а балетмейстеру (викладача) допоможе підвищити його професійно-педагогічну майстерність.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. К. : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Богута В. Хореографічне виховання творчої особистості в позашкільних навчальних закладах: стан, проблеми й перспективи. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2015. Вип. 10. С. 94–105.
3. Бондар В. І. Дидактика. К., Либідь, 2005. 264 с.
4. Васірук С. О. Класичний танець: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2009. 123 с.
5. Горголь П. С., Булага К. М. Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі: метод. реком. Полтава, 2014. 81 с.
6. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя : навч. посіб. для вчителів та студ. пед. спец. вузів. Харків, 1996. 104 с.
7. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. Полтава, 2006. 230 с.
8. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.
9. Гриньова М. В., Сас Н. М. Процеси управління проектами : навч.-метод. посіб. Полтава : ПНПУ, 2012. 196 с.
10. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
11. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
12. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. К. : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.
13. Калошин В. Ф., Гоменюк Д. В. Як створювати ситуацію успіху в навчанні? *Виховна робота в школі: науково-метод. журн.* 2012. № 3. С. 2–8.
14. Киричук Т. В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4. С. 28-32.

15. Кононець Н. В. Дидактичні засади розробки електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів. (Дис. канд. пед. наук). Київ, 2010. 259 с.
16. Кононець Н. В., Гриньова М.В. Засоби створення електронного посібника для ресурсно-орієнтованого навчання. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. К. : Педагогічна думка, 2018. Вип. 20. С. 166–179.
17. Мартиненко О. В. Методика хореографічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку : навч. посіб. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2009. 156 с.
18. Мартиненко О. В. Теорія і методика роботи з хореографічним колективом : навчальний посібник для студентів спеціальності 024 Хореографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2016. 342 с.
19. Мартиненко О. В. Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом : навч. посіб. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 232 с.
20. Мартиненко О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ВПЦ Візаві, 2015. Вип. 12. С. 165–173.
21. Мостова І. С. Напрями розвитку народно-сценічного танцю у творчих доробках митців балетмейстерської школи Слобожанщини. *Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку : матеріали міжнар. наук. конф.*, 22–23 листоп. 2018 р. Харків, 2018. С. 338–339.
22. Сідоров В. І. Система кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму. (Дис. докт. пед. наук). Хмельницький, 2019. 697 с.
23. Фриз П. Мова танцю як засіб виявлення смислових цінностей хореографічної культури. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 537–543.
24. Фриз П. Формування особистості молодшого школяра засобами хореографічного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2017. № 9. С. 44–48.
25. Фриз П. І. Теорія і методика хореографічної роботи з дітьми : навч.-метод. посіб. для студентів спеціальності «Хореографія». Дрогобич : ДДПУ, 2006. 190 с.
26. Хольченкова Н. М. Особистісно орієнтований підхід у хореографічній діяльності як умова формування здоров'язбереження дітей та молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 28. С. 60–65.
27. Шевчук А. С. Дитяча хореографія : навч.-метод. посібник. 3-те вид., зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 288 с.
28. Шевчук А. С. Художні проекти з 5-річними дітьми та їхніми батьками. *Дошкільне виховання*. 2013. № 8. С. 11–17.

29. Byram M., Zarate G. Defining and Assessing Intercultural Competence : Some Principles and Proposals for the European Context. *Language Teaching*. 1997. № 29. P. 239–243.

30. Kreczanik T. Conception et appropriation des dispositifs d'information pédagogiques hypertextuels. *Université de Lyon. Ecole doctorale EPIC. Laboratoire ELICO – EA n 4147. Une approche intentionnelle et fonctionnelle*. Version 1. 27 Nov 2008.

*Інна ВАЖЕНІНА
Олена ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО
Тетяна КОШОВА
Дмитро БІЛАЙ*

ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ МОДЕЛІ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ У КОНФЛІКТІ

Актуальність обраної для нашого дослідження теми зумовлена тим, що конфлікти в житті окремих людей, груп, суспільства в цілому у всі часи відігравали значну роль. Історія людства від найдавніших часів до наших днів показала, що явище конфлікту не тимчасове, воно існувало завжди і буде існувати доти, доки відбуватиметься взаємодія людей.

Дослідженню конфліктів у становленні та розвитку суспільства, колективу, в житті окремої людини присвячено чимало наукових досліджень, серед яких ціла низка стосується такої проблеми, як дитяча і підліткова конфліктність та шляхи її коригування в умовах закладу освіти (С. Баникіна, Н. Баранова, Л. Волченко, В. Галузьяк, С. Гарькавець, О. Горова, Т. Дуткевич, Л. Карамушка, Л. Котлова, В. Лозовцева, Н. Степанов, Н. Тарасевич та ін.). Вчені визнають, що конфлікти визначаються природою людини, специфікою її існування. Повністю виключати конфлікти в колективах немає можливості і необхідності, але доцільно обмежити рівень протистояння шляхом побудови грамотної системи запобігання конфліктам, яке безпосередньо вимагає підвищення конфліктологічної грамотності їхніх потенційних учасників.

Сьогодні в усьому світі нарастає агресивна атмосфера. Це стосується усіх рівнів взаємодії: від міждержавних і міжнародних відносин, що виливаються у криваве протистояння, до якого залучена сьогодні й наша країна, до стосунків між окремими людьми. Надмірна конфліктність – це джерело різномасштабних трагедій, що, так само на різному рівні, повинні попереджуватися, в тому числі й педагогічними засобами.

Отож, дуже важливо змалку виховувати дітей у дусі співробітництва, вчити їх бути доброзичливими до оточуючих, толерантними, сприяти розумінню ними інших, що сприяє здатності діяти конструктивно, шукати оптимальне вирішення проблем, що виникають у стосунках.

Та, як свідчить практика, на жаль, сучасна загальносвітова проблема конфліктної взаємодії не оминає шкільного життя. У публікаціях засобів масової інформації часто згадується проблема шкільних конфліктів. Прикро, що їхнім джерелом, зазвичай, стає

недостатнє розуміння особистості дитини вчителем, небажання врахувати особливості її внутрішнього світу. Багато педагогів не вважають за потрібне приділяти увагу кожному учню, і в результаті багато дітей замикаються в собі або, навпаки, стають занадто агресивними. Проблема жорстокого поводження, булінгу, байдужості до оточуючих останнім часом також набуває особливої актуальності для української школи, що, зокрема, відображено і в найвагоміших державних документах про освіту.

Маючи змогу простежити ставлення до конфліктів не лише у школярів молодших, середніх та старших класів, а й в учнів професійних (професійно-технічних) закладів освіти, ми відзначаємо, що, попри зроблений цими юнаками і дівчатами життєвий вибір, перспективи близького залучення до професійної діяльності, економічної та соціальної незалежності, їхня конфліктність залишається досить високою. Враховуючи, що в сучасних умовах контингент ЗПТО часто формується з педагогічно занедбаних дітей, можемо припустити, що ця занедбаність є одним із джерел їхньої конфліктності, яка, в свою чергу, є виявом недостатньої вихованості, невміння знайти неконфліктні виходи з проблемних ситуацій взаємодії з однолітками, педагогами, батьками.

Отже, особистість людини майбутнього, гуманної і демократично мислячої, повинна формуватися в умовах, коли вона сама відчуває увагу і повагу до своєї індивідуальності, готовність прийти їй на допомогу. Одним із головних творців таких умов для юного покоління є вчитель, який повинен не лише вміти запобігати агресивним формам протидії, професійно поводитися в напружених ситуаціях, а й виховувати в учнів здатність до конструктивного вирішення конфліктів.

Конфлікти є одним із найпоширеніших явищ як сучасного суспільно-політичного, так і повсякденного життя. За всіх соціальних устроїв людина в суспільстві опиняється в переплетенні складних стосунків і суперечностей, які часто призводять до конфліктного шляху відстоювання інтересів як окремих осіб, так і великих і малих соціальних груп. Як відзначає українська дослідниця Г. Ковальчук, «природа виникнення конфліктів, їхня багатоаспектність та пов'язаність із різними елементами життя людини та суспільства загалом є об'єктом вивчення вчених, починаючи із часів власне появи людини, оскільки про них згадують у більшості стародавніх міфів, давніх переказів, народних пісень, приказок тощо» [7, с. 11].

Різнобічне вивчення конфлікту як явища соціального життя дозволяє мінімізувати пов'язаний з ним негатив, правильно організувати спільну діяльність людей. На цьому, зокрема, наголошують у своїх роботах численні вітчизняні й зарубіжні вчені

(А. Анцупов, Н. Вишнякова, Н. Гришина, С. Ємельянов, Х. Корнеліус, П. Коулман, М. Лебедева, Г. Ложкін, В. Нагаєв, Л. Петровська, М. Пірен, Н. Пов'якель, Ш. Фейр, Р. Фергюсон та багато інших).

Усі дослідники констатують, що конфлікт (від лат. «conflictus» – зіткнення) – це форма вираження суперечності. Проте при деталізації цього явища висловлюються різні точки зору щодо більш конкретного визначення поняття конфлікту та його класифікації з урахуванням умов його виникнення і перебігу.

«Енциклопедія сучасної України» розглядає конфлікт як «зіткнення протилежних інтересів, поглядів, оцінок, цінностей. Це протиріччя, що виникає між людьми чи колективами у процесі спілкування, їхньої спільної діяльності через непорозуміння або протилежність інтересів, відсутність згоди між двома та більше сторонами» [5]. Саме в такому ключі висвітлюється конфлікт і більшістю вчених, з певною конкретизацією відповідно до тих обставин, у яких конфлікт виникає, розгоряється і вирішується.

Дещо особливим є, щоправда, внутрішній (інтраособистісний) конфлікт, про специфіку якого багато говорять психологи ([1], [4], [6], [11] та ін.). Він викликається внутрішніми суперечностями в свідомості людини, тобто, важливими для неї, але суперечливими тенденціями, орієнтирами та емоціями.

Як зазначає Н. Антонійчук, інтраособистісний конфлікт виступає «як протиборотство тенденцій у самій особистості; йому притаманні амбівалентність, суперечливість цілей, внутрішніх мотивів особистості. Він може бути наслідком соціальної аномії або спричинюватися іншими чинниками як особистісної, так і соціальної природи. Інтраособистісні конфлікти здебільшого відбуваються під впливом навколишнього оточення. Серед особистісних умов можна назвати наявність в індивіда: амбівалентної внутрішньої структури та актуалізації цієї амбівалентності; складної та розвиненої ієрархії потреб і мотивів; високого рівня розвитку почуттів і цінностей; складно організованої й розвиненої когнітивної структури, здатності індивіда до самоаналізу та рефлексії. Зовнішні умови конфлікту зводяться до того, що задоволення будь-яких глибоких і активних мотивів і відносин особистості стає неможливим або перебуває під загрозою» [1, с. 4].

Можливий також ситуаційний конфлікт – неузгодженість між цілями, переконаннями, намірами людини та зовнішніми чи іншими обставинами. Вважаємо, що цей тип конфлікту особливо пильно має розглядатися педагогами – адже для дітей шкільного віку він є дуже психологічно важким.

Повертаючись до умов ЗПТУ, де переважну більшість учнів можна віднести до старшого підліткового та юнацького віку, підтверджуємо, що ця проблема є для них не менш актуальною, з тією

специфікою, що для багатьох із них відбувається процес виходу з батьківської сім'ї, адаптації до нових умов життя, нового соціального і педагогічного оточення. Не лише дівчата, що більш схильні виявляти свої емоції, а й хлопці часто сумують за рідними, за звичними умовами життя, не можуть відразу налагодити добрі стосунки і побут, що стає джерелом внутрішніх та зовнішніх конфліктів. Педагоги повинні знати основні ознаки такого стану і пам'ятати, що для більшості своїх учнів вони зараз – найближчі дорослі, створюючи такі стосунки, щоб учні могли і хотіли звернутися до них за порадою в психологічно скрутних обставинах.

Ще одним напрямом вивчення конфліктів є визначення їхньої структури. Незважаючи на те, що конфлікти дуже різнолікі за своїми причинами, змістом, наслідками тощо, вчені визнають, що вони загалом піддаються певній схематизації зародження й перебігу. Проте сама по собі структура містить лише частину важливої інформації про конфлікт, для опису якого також розробляється оптимальна концептуальна основа. Так, класичною вважається схема, що націлює на системне вивчення чотирьох категорій: структури конфлікту, його динаміки, функцій та типології.

Ученими також була запропонована формула, яка доповнює наведені вище визначення шляхом структурування явища конфлікту:

КОНФЛІКТ = КОНФЛІКТНА СИТУАЦІЯ + ІНЦИДЕНТ

На думку Н. Антонійчук, конфліктну поведінку слід інтерпретувати як соціально-психологічну реакцію особистості на чинники, що спричиняють дезорганізацію її свідомості й діяльності. Дезорганізацію особистості вчена визначає як «стан, за якого індивід не може ефективно функціонувати внаслідок інтересобистісного конфлікту, що виникає через асимілювання індивідом суперечливих стандартів поведінки, соціальних ролей та норм» [1, с. 4]. Конфліктну поведінку особистості вчена розглядає як структурний складник соціального конфлікту, «наслідок взаємодії індивіда із соціальним оточенням, це форма інтерперсональних відносин, на які впливають ціннісні орієнтації особистості, рольові експектації, соціальні ідентифікації»

З точки зору психічного стану учасників конфлікту (що є важливим чинником його виникнення і подальшого перебігу), конфлікт може розглядатися і як захисна реакція, і як емоційно забарвлена відповідь на неправильні (неадекватні, несправедливі тощо) дії партнера у взаємодії (який у цих умовах уже стає суперником чи опонентом).

Суб'єктами конфлікту можуть бути окремі особи або групи осіб, кожна з яких поєднується спільною метою. Деякі автори ([11]) виокремлюють особистих (індивідуальних) і колективних суб'єктів

конфлікту. Та при узагальненому описі конфлікту більш прийнято умовно виокремлювати двох або більше учасників, дії яких вважаються взаємовиключними, хоча в дійсності така категоричність не обов'язкова. Проте завжди має місце невідповідність чи взаємоне прийнятність цінностей, цілей та інтересів, відкрита чи прихована конкуренція, тобто нездатність одного з учасників безумовно підпорядковуватися іншому, сприймати його слова як цілковиту істину.

Отже, конфлікт – це явище міжособистісних і групових відносин, що виступає як прояв протиборства, активне зіткнення оцінок, принципів, думок, характерів, стандартів поведінки, а в своєму наслідку має руйнування відносин на емоційному, когнітивному або поведінковому рівні.

З таких позицій можна сформулювати дві точки зору на явище конфлікту, кожна з яких може бути достатньо інформативною для його аналізу.

1) Конфлікт – це взаємодія двох або більше суб'єктів, які мають взаємовиключні цілі і реалізують їх на шкоду один одному (або один за рахунок іншого);

2) Конфлікт – це зіткнення протилежних тенденцій, намірів, цілей, позицій, цінностей, думок чи поглядів конкретних суб'єктів взаємодії.

Перше визначення змальовує конфлікт на емпіричному рівні; у другому показуються його глибинні засади.

Конфліктна ситуація є об'єктивною основою конфлікту, що є передумовою виникнення реального конфлікту в інтересах і потребах сторін. Фактично, це не сам конфлікт, оскільки наявне об'єктивне протиріччя може деякий час не усвідомлювати учасниками взаємодії [11, с 65].

У об'єктивній конфліктній ситуації можна виокремити такі складники, як:

– об'єкт конфлікту – реальний або ідеальний об'єкт, що викликає суперечку;

– сторони конфлікту або його учасники (вище ми згадували, що ними можуть виступати як окремі особи, так і групи людей). Для сторін характерна наявність у конфлікті зовнішніх і внутрішніх позицій. Зовнішня позиція – це мотивація участі в конфлікті, яку сторони відкрито представляють своїм опонентам. Вона може збігатися з внутрішньою позицією, яка є сукупністю реальних інтересів, мотивів і цінностей, які змушують індивіда або групу вступати в конфлікт. Але представлена позиція – це далеко не завжди аналог позиції внутрішньої, яка (особливо у дітей і підлітків) часто буває прихована не лише від опонентів і спостерігачів, а й від самого суб'єкта, оскільки

вона може бути несвідома за своєю природою і не завжди виводиться на свідомий рівень.

Для того, аби конфлікт став реальністю, усвідомленим явищем для його учасників, необхідна конфліктна подія, або ж інцидент.

Інцидент – це така ситуація в процесі взаємодії, яка дає учасникам поштовх до усвідомлення об'єктивної суперечності в їхніх інтересах і цілях. Він може набувати різних форм. Зокрема, варто враховувати, що інциденти можуть бути як явні (помітні, однозначні для діагностування конфліктного стану), так і приховані. Особливо чутливим до цього має бути педагог, оскільки іноді навіть незначне на перший погляд емоційне збурення, якому він не надав особливого значення, може вилитися в повномасштабний конфлікт. Прихований інцидент являє собою ніби першу пробу переживання таких емоцій, але достатньо відчутну для суб'єкта, аби він міг її проігнорувати.

У повсякденному житті люди звикли ставитися до конфліктів як до негативних явищ, і це певною мірою виправдано, бо саме в ході конфлікту часто стаються дуже болючі й небажані порушення нормального ладу людського життя. Тож виникнення конфлікту сприймається як симптом неблагополучних стосунків, і всі сили зацікавлених сторін спрямовуються на його якнайшвидше «розмивання», часто без попереднього серйозного аналізу причин його виникнення, особливо глибинних і неочевидних.

Однак теорія і практика конфлікту переконливо свідчать, що поряд з так званими деструктивними функціями (руйнування спільних дій, погіршення чи розпад стосунків, погіршення самопочуття учасників тощо) конфлікт відіграє важливу конструктивну роль, оскільки є відображенням об'єктивних процесів, що відбуваються в різноманітних міжособистісних взаємодіях. Загалом конструктивні функції конфліктів можуть виявлятися в наступному [11, с. 54]:

- відбувається усунення суперечностей у функціонуванні колективу;

- відзначається більш глибоке пізнання учасниками конфлікту один одного;

- спостерігається послаблення психічного напруження;

- розвиток особистості отримує більш сприятливі умови;

- покращується якість подальшої спільної діяльності;

- підвищується авторитет учасника у випадку його перемоги.

Отже, конфлікт може стати важливим джерелом розвитку індивідуальних, групових та міжособистісних стосунків. Проте його конструктивний розвиток здійснюється не завжди, значною мірою залежить від особистісних характеристик його учасників, а в дитячих колективах часто потребує для цього педагогічної допомоги.

Основні функції конфліктів у колективах (виробничих, але частково й учнівських) у різноманітті їхніх конструктивних і деструктивних наслідків представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Функції конфліктів (за [6])

Позитивні функції	Негативні функції
Розслаблення конфліктуючих сторін	Високі емоційні, матеріальні витрати участі в конфлікті
Отримання нової інформації про суперника	Звільнення працівників, зниження дисципліни, погіршення соціально-психологічного клімату в колективі
Об'єднання штабів організації в протистоянні із зовнішнім ворогом	Ідея щодо переможених груп як ворогів
Стимулювання змін і розвитку	Надмірний ентузіазм процесом конфліктної взаємодії спрямований на втрату роботи
Зняття синдрому послуху у підлеглих	Після закінчення конфлікту - зниження ступеня співпраці між певними співробітниками
Діагностика можливостей опонентів	Важке відновлення ділових відносин («конфліктний потяг»).

Часто доводиться чути в побуті, а також і зустрічати в дослідженнях думку, що є люди, конфліктні від природи або хронічно несумісні, для яких стан конфронтації настільки ж природний, як для інших «мирне співіснування», співпраця, толерантність. Вважаємо, що в цьому твердженні є частина правди, ми зустрічаємо чимало нервово неврівноважених людей, тих, хто має вроджені біопсихічні властивості, сприятливі для протидії з іншими. Проте не можна заперечувати, що конфліктність, деструктивні варіанти поведінки в напружених обставинах більшою мірою притаманні тим людям, які не отримали належного виховання у дитячому та підлітковому віці, не мали перед собою зразків конструктивного вирішення конфліктів.

Разом із тим, шкільна практика має чимало умов як для виникнення конфліктної протидії, так і для вмілого педагогічного втручання, одним із наслідків якого повинна стати установка на створення і реалізацію дитиною в кожній складній ситуації конструктивної моделі поведінки.

Зазвичай конфліктні ситуації серед дітей середнього шкільного віку в діаді «учень-учень» виникають через взаємні образи або через образи з одного боку. Річ у тому, що багато дітей середніх класів уже

здатні повністю висловити словами усі свої думки, емоції, захистити себе, у випадку агресії з боку іншої дитини, через що і виникає конфлікт. Після цього хлопцям властиво влаштовувати бійки, дівчатам же зазвичай притаманна мовчазна образа, яка іноді набагато сильніше травмує психіку дитини, ніж явна сварка. Проте гендерні стереотипи тут спрацьовують не завжди, тобто, дівчата теж можуть виявляти відкриту агресію, а хлопці – мовчки потерпати від образ.

Аналіз онтогенезу конфліктної поведінки показує, що підлітковий вік є найнапруженішим з погляду виникнення міжособистісних конфліктів. Підвищена конфліктність підлітків багато в чому визначається особливостями та значенням підліткового віку у розвитку особистості.

Незважаючи на те, що динаміка конфліктів завжди різноманітна, більшість міжособистісних конфліктів розвиваються за згаданою вище формулою: конфліктна ситуація + учасники конфлікту + інцидент = конфлікт. Отже, для вирішення конфлікту необхідно після усвідомлення ситуації спілкування як конфліктної вичерпати інцидент і усунути конфліктну ситуацію, скоригувавши дії учасників конфлікту.

Однак усунення поодиноких інцидентів та фрагментарне вирішення конфліктних ситуацій без виховання особистостей суб'єктів взаємодії є неефективним способом вирішення конфліктів: людина, яка не вміє своєчасно та конструктивно вирішувати суперечності, постійно генерує навколо себе нові конфліктні ситуації, не вирішуючи старі. Уміння своєчасно спрогнозувати конфлікт, що назріває, і попередити його – уміння складніше.

Попередити конфлікт – значить вирішити протиріччя, що лежить у його основі, на ранній стадії, до виникнення інциденту. Безумовно, в процесі взаємодії суб'єкти повинні прагнути попередити зіткнення, що можливо у випадку, якщо людина може прогнозувати розвиток конфлікту та здатна врегулювати розбіжності.

Розглянемо більш детально конфлікти, що виникають у підлітковому віці як найбільш емоційно бурхливому.

На думку багатьох психологів і педагогів, явища підліткової конфліктності неминучі, оскільки спроби особистості інтегрувати нові сексуальні імпульси призводять до внутрішніх переворотів, особистісних порушень та зниження соціальної адаптації. Як зазначає, зокрема, В. Кутішенко, для зменшення негативних наслідків зіткнення сексуальних імпульсів із соціальними табу підліток використовує механізми психологічного захисту (придушення, витіснення, проєкція, ідентифікація, раціоналізація та сублімація), що спотворюють сприйняття ситуації, і це може виступати як один із факторів виникнення міжособистісних конфліктів [8, с. 49-50].

Слід зазначити, що саме психоаналітичному напрямку психологія підліткового віку завдячує постановкою такої важливої проблеми, як генезис спілкування. Психічний розвиток, на думку Г. Саллівена, означає проходження дитиною низки стадій, що визначаються розвитком потреби в міжособистісних відносинах.

Динаміка поведінки індивіда визначається двома тенденціями: уникненням ситуації самотності та ухиленням від міжособистісних відносин, що викликають тривожність. У зв'язку з цим різні форми конфліктної поведінки у підлітків пов'язані з порушеннями розвитку потреби в міжособистісних відносинах. Основні причини цих порушень Саллівен бачить у несприятливих соціальних обставинах, що призводять до порушень в особистісній сфері.

К. Левін у трактуванні феноменів підліткового віку виходив зі своєї теорії поля. Це зумовило виділення їм як основну характеристику цього вікового періоду своєрідний «когнітивний дисбаланс», що викликається зміною групової належності у зв'язку з переходом із спільноти дітей до спільноти дорослих. Спільнота дорослих, на думку К. Левіна, виступає для дітей середньої школи як незнайома область життєвого простору, більше того, область когнітивно не структурована. У зв'язку з цим причину конфліктної поведінки підлітків він бачив у відсутності ясності: підліток не впевнений у тому, чи правильно він чинить, оскільки перебуває у незнайомому оточенні. Ця невпевненість зростає, якщо дитину тримали у невіданні щодо дорослого світу [6].

Вважаємо, що остання теза щодо негативних наслідків відсутності у підлітків уявлень про норми дорослого життя має, з позицій нашого дослідження, дуже важливе значення. Логічним є припущення, що прагнення забезпечити підліткам безконфліктне існування, убезпечити їх від можливих міжособистісних конфліктів у своєму віковому середовищі та на рівні «підліток – дорослий» не відображають реалій особистісного розвитку та соціального життя підлітка. Він повинен мати змогу пережити певні конфлікти, відчути на собі специфіку конфліктних стосунків, навчитися проектувати таку модель діяльності, яка дозволить не лише зберегти для себе те, заради чого він вступає в конфлікт, а ще й вплинути на те середовище, яке спродукувало конфлікт.

Не менш важливим індивідуальним наслідком конфлікту для дитини чи підлітка повинна стати здатність «тримати емоційний удар», приводити до повної чи відносної норми свій психоемоційний стан. Адже, кажучи словами героя одного з кінофільмів, іноді, в особливо складній ситуації, людина тільки й може, що страждати, але це теж треба робити з гідністю.

Як слушно стверджує Л. Туріщева, на тлі конфлікту, що розгоряється в шкільному середовищі, не лише його учасники, а й

свідки (або ж «пасивні учасники» – ті, хто лише мовчки вболівають за якусь із його сторін) отримують справжні моральні уроки, що дають поштовх до перетворення та інтеріоризації норм і правил, які пред'являються до них суспільством [13].

Отже, роль конфліктів у підлітковому віці досить велика. Як і в будь-якому іншому віці, вони несуть в собі як позитивний, так і негативний потенціал щодо результату, в тому числі – й по відношенню до напрямів динаміки власної особистості.

Для підлітків характерно переживати труднощі в спілкуванні з однолітками і болісно сприймати будь-які невдачі та відчуття самотності. Відчуваючи негаразди в соціальній сфері, вони часто втрачають інтерес до діяльності, розчаровуються у відносинах; активізуються негативні емоції та переживання, відчуття дискомфорту. У такому стані підліток може зруйнувати загалом непогані чи нейтральні стосунки, керуючись при цьому міркуваннями, які насправді мають досить мало спільного з реальністю і водночас призводять до дійсних негативних (деструктивних) змін у стосунках з рідними та близькими, з педагогами, однокласниками тощо. В умовах ЗПТО ми мали змогу спостерігати, зокрема, депресивні вияви особистості учнів, унаслідок яких вони втрачали інтерес до навчання, уникали спілкування з іншими учнями і педагогами, виявляли зневіру в своїх силах і можливостях.

Однак, поряд з деструктивними функціями (до яких можна віднести зниження ефективності спільної діяльності, негативний розвиток міжособистісних відносин, погіршення внутрішньо-групових відносин) міжособистісний конфлікт має суттєвий конструктивний потенціал [10].

Вище ми розглядали конструктивні функції конфлікту як такого. Деталізуємо конструктивний потенціал підліткових конфліктів, який, знову-таки наголошуємо, завжди існує і передбачає наступне:

- міжособистісний конфлікт змушує підлітка аналізувати досі не осмислені ним особливості взаємодії людей і свою роль у них, а отже, є важливим джерелом особистісного розвитку, а також розвитку внутрішньо-групових відносин;

- міжособистісні конфлікти є своєрідним психоемоційним і поведінковим «тренажером» і здатні позитивно змінити та розширити сферу та способи міжособистісної взаємодії;

- часто конфліктна ситуація «тліє», набуває форм інтриги, прихованого страждання, неусвідомленого невдоволення тощо, і через відкриту конфронтацію міжособистісний конфлікт «легалізує» групу негативних чинників її розвитку, щоб ліквідувати їх у відкритому протистоянні, за допомогою сторонніх порад тощо;

– міжособистісний конфлікт сприяє розвитку взаєморозуміння між підлітками, розвиває їхній соціальний інтелект.

Більше того, позитивний сенс конфлікту полягає у розкритті для самої дитини її власних можливостей, активізації особистості як суб'єкта попередження, подолання та вирішення міжособистісних конфліктів.

Психологічний дискомфорт у класі, напружені взаємини з учителями, та буває, і з батьками, сприяють тому, що негативні форми поведінки закріплюються і можуть перейти у риси характеру. Крім того, зазначають автори підручника «Людина і світ» для 11 класу, відомі українські методисти у галузі шкільного виховання Т. Бакка, Л. Марголіна та Т. Мелащенко, «деформація взаємин з оточуючими веде до зниження пізнавальної активності підлітків. Може виникнути загальне негативне ставлення до школи та навчальної діяльності взагалі» [10, с. 298].

Крім того, підлітки цінують вміння постояти за себе. Тут криється інша проблема – проблема поведінки у конфлікті, виборі стратегії поведінки. Їм найчастіше притаманна стратегія конкуренції, що видає, у разі своєї інваріантності, психологічну незрілість суб'єкта і його нездатність до далекоглядного прогнозування подальших стосунків з ровесниками та старшими. Розглядаючи конкуренцію як ознаку внутрішньої сили і незалежності, підліток може сформувати для себе таку модель стосунків з оточенням, яка не дозволить йому успішно адаптуватися при переході до середовищ з іншими цінностями, бо зацікленість на самоствердженні стає на заваді розвитку таких якостей, як інтерес до людей, розуміння мотивів їхньої поведінки, повага до етики і моралі, толерантність тощо.

Більшість конфліктів серед підлітків виникає через претензії на лідерство в мікрогрупах. Міжособистісні конфлікти можуть виникати між усталеним лідером і членом мікрогрупи, що набирає авторитету лідера. Конфліктні ситуації можуть спалахувати і при взаємодії лідерів дотичних мікрогруп, кожен із яких може претендувати визнання його авторитету всім класом. Лідери можуть втягувати у конфлікти своїх прихильників, розширюючи масштаби міжособистісного конфлікту. Конфліктні ситуації між учнями усуваються керівником класу, який має знайти кожному лідеру свою специфічну сферу лідерства, іноді разом із батьками.

Підсумовуючи, зазначимо: по-перше, практично загальновизнаною є думка про об'єктивну основу підліткової конфліктності, проте без теоретичної та практичної підготовки до конструктивного вирішення конфліктів цей нахил може зберігатися в людини досить довго і остаточно не перебудуватися навіть у дорослому віці; водночас, міжособистісний конфлікт можна розглядати як

ситуацію інтенсивного особистісного розвитку, що має безпосередній зв'язок із зміною в змісті когнітивних утворень, динамікою мотивів, цінностей тощо, тобто особистісне зростання підлітка стимулює його прагнення знижувати конфліктність як рису його буття, чим має вчасно скористатися вихователь. Оскільки ж конфлікти у шкільному (втім, як і в будь-якому іншому) середовищі – явище неминуче, предметом пильної уваги педагогів має стати як наявність конфліктів і конфліктна поведінка, так і занадто мирне співіснування в колективі, констатація якого вказує на ситуацію, що, можливо, й не так само небезпечна для позитивного особистісного становлення підлітків, як наявність деструктивних, хронічних конфліктних внутрішньо-групових відносин, але теж не є нормальною.

Оскільки в основі конфлікту часто лежать суперечності, підпорядковані певним законам, педагогам слід не боятися конфліктів, а, розуміючи природу їхнього виникнення, використовувати специфічні механізми впливу для ефективного вирішення конфліктів у різних педагогічних ситуаціях. Водночас, розуміння причин конфліктів та ефективне використання механізмів управління можливе лише за умови володіння майбутніми вчителями знань і навичок у галузі педагогічної психології, підвищення своєї психологічної компетентності завдяки роботі зі спеціальною літературою тощо, бо в конфлікті між учнями слід помічати і враховувати дуже тонкі нюанси взаємин між ними.

Міжособистісний конфлікт у шкільному і, насамперед, підлітковому віці можна розглядати як ситуацію інтенсивного особистісного розвитку, в якій дитяча особистість отримує важливий, навіть незамінний, досвід соціального становлення. Особливо цінним є цей досвід за умови, що він має в своєму складі освоєння на власному чи чужому прикладі моделі конструктивної поведінки.

Намагаючись визначити шляхи поліпшення конфліктологічної грамотності, ми повинні усвідомлювати, що ідеальний стан міжособистісних стосунків, коли люди працюють і взаємодіють у повній гармонії один з одним і з іншими, є швидше мрією, ніж реальністю людського буття. Це характерно для всіх без винятку соціальних і вікових груп, і навіть якщо дитина росте в якомога більш мирному середовищі, рано чи пізно вона опиниться в умовах, де таке співіснування стає ускладненим чи неможливим.

Водночас, чимало дослідників, зокрема Р. Фергюсон та П. Коулман [14], підкреслюють, що в кожному конфлікті можна знайти раціональне зерно і імпульс до розвитку, якщо підійти до нього з конструктивних позицій.

Розглядаючи проблему формування конструктивної моделі поведінки в конфлікті, ми виходимо з того, що (за Кеннетом В. Томасом), більш ефективним шляхом є не просто вирішення конфлікту

як такого, а управління його розвитком на кожній фазі (латентній, демонстративній, агресивній чи батальній).

Загальноновизнаними є наступні п'ять методів (стратегій), вирішення конфлікту, що лежать в основі відповідної моделі поведінки його учасників:

– суперництво (конкуренція), як прагнення домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду іншим чи, принаймні, не переймаючись їхніми проблемами. Досить рідко «чисте» суперництво може стати основою конструктивного вирішення конфлікту, бо для цього, на нашу думку, треба, щоб воно намагалось подолати в особі опонента «абсолютне зло». У шкільних конфліктах, коли протидіють одне одному діти і підлітки, ситуація, зазвичай, неоднозначна: випадок, коли дитина зазнає поразки в конфлікті, має стосуватися не її самої як окремої особистості (ще не досить сформованої), а її хибних цінностей, намірів тощо. В дитячому середовищі цю грань провести важко;

– адаптація (пристосування), тобто, на відміну від конкуренції, жертвування власними інтересами на користь інших. Слід ураховувати, що чим менш психологічно зріла особистість перемагає в такому конфлікті, тим легше вона приймає таку жертву опонента за його слабкість, страх, нікчемність. Насправді ж часто буває навпаки, і одне з важливих завдань учителя полягає в тому, щоб донести до дітей думку: насправді на такий вчинок, ймовірно, йде той, хто більш дорожить стосунками, шляхетніший, здатний розрізняти дійсні і уявні цінності;

– компроміс (нейтральний варіант). Цікаво, що при бесідах з учнями 5-9 класів ми виявили: слово «компроміс» у більшості випадків ототожнюється з вирішенням конфлікту, спільною думкою, взаємоприйнятним рішенням, тобто, фактично, замінює собою всі відомі способи конструктивної поведінки в конфлікті. Насправді ж, з одного боку, він не є єдиною основою конструктивної поведінки в конфлікті, а з іншого – вимушений компроміс не може вважатися повним вирішенням конфлікту. Якщо одна із сторін просто підкоряється обставинам, не переживаючи рішення як справедливого, то при найменшій зміні обставин на свою користь у подальшому вона може повернутися до думки про реванш, тобто, в її свідомості конфлікт залишатиметься чинним;

– уникнення, яке характеризується відсутністю готовності як до співпраці, так і до досягнення власних цілей. Ситуативно ця стратегія себе часто виправдовує, але в більш широкомасштабному вимірі може призводити, з одного боку, до усвідомлення «агресором» своєї безкарності, а з іншого – до накопичення в «жертви» негативних емоцій, пригніченості, формування переконання в своїй меншовартості тощо. Тому для вчителя постійний вибір дитиною такої стратегії не

повинен бути однозначним свідченням благополуччя у її відносинах з іншими;

– співпраця, коли учасники ситуації приходять до консенсусу, повністю задовольняє інтереси обох сторін. Це досить складна в своїй реалізації стратегія, бо за відповідних позицій опонентів (а для співпраці потрібна добра воля обох сторін) конфлікт у його класичному вигляді рідко розгоряється. Ймовірно, в ході конфлікту проявляються й інші стратегії, проте завершення його шляхом співробітництва є безперечним свідченням конструктивної моделі поведінки учасників.

Дійсно, для таких стратегій, як конкуренція, адаптація та компроміс, можливі два варіанти: або один учасник виграє, а інший програє, або обидва бодай у чомусь програють, оскільки йдуть на поступки один одному. Тільки одна стратегія – співпраця – вигідна обом сторонам.

Про те, що учень повинен отримувати конфліктологічну підготовку, педагоги говорять досить давно ([3], [4], [13] та ін.). Ми вважаємо, що вона повинна бути пов'язана з аналізом конкретних ситуацій, близьких і зрозумілих школярам відповідно до їхнього віку, але водночас вони повинні усвідомлювати й концептуальні засади поведінки в конфлікті, переносити засвоєні загальні принципи з однієї ситуації на іншу, шукати в них спільне й відмінне.

Окремо варто говорити про формування особистісних якостей, необхідних для конструктивного вирішення конфлікту, вчити самоаналізу конфліктної поведінки, бачити причинно-наслідкові зв'язки.

Педагогові зовсім не обов'язково чекати, доки в класі вибухне справжній конфлікт. Навіть якщо це станеться, перебіг конфлікту буде значно полегшений, зокрема, тим, що учнівський конфлікт, зазвичай, опиняється в зоні уваги товаришів, які дають оцінку позиціям сторін, меншою мірою керуючись емоціями, здатні співвіднести поведінку суперників з уже відомими моделями, посприяти тому, щоб кожен з опонентів подивився на себе збоку.

Для вирішення конфліктів у середніх класах ЗЗСО учені ([2], [13], [14] та ін.) радять дотримуватись низки принципів, серед яких:

- принцип вирішення конфлікту на основі феномену дитинства;
- принцип гармонізації відносин особистості та соціуму в процесі вирішення конфліктів;
- принцип вирішення конфліктів на основі визнання моральних цінностей громадянського суспільства;
- принцип суб'єкт-суб'єктної діяльності у вирішенні конфліктів;

- принцип самоактуалізації особистісного потенціалу у процесі вирішення конфліктів;
- принцип поєднання педагогічного управління із самоврядуванням школярів у процесі вирішення конфліктів;
- принцип формування освітнього простору, що гармонізує інтереси дитини та колективу.

Останнє хочеться наголосити окремо: зрозуміло, що ці принципи можна реалізувати лише у відповідним чином організованому освітньому середовищі, де конфліктологічна грамотність учнів, їхня здатність до конструктивної взаємодії постійно підвищується.

Отже, одним із важливих завдань педагога загальноосвітньої школи є виховання кожного учня як людини, що прагне діяти в конфлікті конструктивно, намагаючись не образити іншого, не самоствердитися за його рахунок, а дійсно вирішити суперечність, що призвела до напруженості.

Для школярів, особливо в підлітковому віці, характерно досить часто конфліктувати як із дорослими, так і між собою. Сам по собі конфлікт – це важливий засіб соціальної і психологічної адаптації дитини, що дає істотний поштовх до її особистісного розвитку. Проте часто школярі неадекватно трактують ті чи інші стратегії поведінки в конфлікті, не бачать їхнього глибинного сенсу і не вміють вибудувувати на їхній основі конструктивну модель поведінки, на відміну від деструктивної (руйнівної).

Одним із важливих завдань вчителя вважаємо формування освітнього середовища, в якому учні вчать конструктивно діяти в конфлікті. Одним із засобів вирішення цього завдання бачимо конфліктологічний тренінг ([2], [12] та ін.)

Проведене нами дослідження показує, що учні молодшого підліткового віку досить охоче відмовляються від деструктивної стратегії поведінки після тренінгу, як просвітницького і тренувального заходу. І хоча на перших порах їм важко однозначно обрати найбільш конструктивну стратегію – співробітництво і відповідну їй модель поведінки, але існує висока вірогідність, що, пройшовши через систему занять, які наочно покажуть сутність і засоби побудови конструктивних моделей поведінки в конфлікті, понад 2/3 школярів надаватимуть їм свідому перевагу не лише теоретично, а й у повсякденній практиці.

Теоретичне обґрунтування змісту і структури таких занять, а також їхню розробку і впровадження бачимо перспективою подальших досліджень проблеми формування в учнів конструктивних моделей поведінки в конфлікті.

Список використаних джерел

1. Антонійчук Н. Конфліктна поведінка особистості як результат впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. Випуск 5. С. 3–8
2. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Х.: Вид. група «Основа», 2011. 159 с.
3. Бровінська Ю. Конфлікти в школі: що може зробити вчитель. Педрада: портал освітян України. 13.01. 2021 р. [Ел. ресурс]. Реж. доступу до дж. <https://www.pedrada.com.ua/article/2741-konflkti-v-shkol-shcho-moje-zrobiti-vchitel>
4. Гарькавець С.О., Волченко, Л.П. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення: навчально-методичний посібник. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 92 с.
5. Енциклопедія Сучасної України [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3235
6. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
7. Ковальчук Г.Р. Оцінювання та запобігання управлінських конфліктів у діяльності машинобудівних підприємств. Дис. ... канд. економічних наук. Львів, 2016. 192 с.
8. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. Курс лекцій. Київ: Центр навчальної літератури. 2005. 128 с.
9. Конфліктологія : навч. посіб. / А.І. Берлач, В.В. Кондрюкова, В.О. Криволапчук, О.Г. Поліщук; вид. 2-ге, доповн. Одеса : ОДУВС, 2010. – 162 с.
10. Людина і світ: підручник для 11 класу / за ред. Т. В. Бакка, Л. В. Марголіна, Т. В. Мелещенко. К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. 240 с.
11. Психологія конфлікту: Навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання. В.Ф. Орлов, О.М. Отич, О.О. Фурса та ін. К.: ДЕТУТ, 2008. 422 с.
12. Тренінг «Моделі поведінки у конфлікті або як поводити себе в конфлікті з різними типами людей?»[Інтернет-ресурс]. Реж. доступу <https://naurok.com.ua/trening-modeli-povedinki-u-konflikti-abo-yak-povoditi-sebe-v-konflikti-z-riznimi-tipami-lyudey-9027.html>
13. Турищева Л. В. Настільна книга шкільного психолога: Навчально-методичний посібник для вчителя. Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2008.
14. Фергюсон Р., Коулман П. Результативний конфлікт. Незгода – це сила, що працює на вас. К.: Вид-во «Наш формат», 2016. 320 с

НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ

Реалії нашого часу, зумовлені військовою агресією росії проти України, стали викликом, як самому існуванню нашої держави її незалежності та цілісності, так і загрозою існуванню освіти, перед якою постав ряд проблем. Серед яких, окрім безпосередньо пов'язаних з війною (загроза життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, масштабні руйнування освітньої інфраструктури, масштабні переміщення учасників освітнього процесу, проблеми із доступом до освітнього процесу та ін.), лишається актуальною й глобальна трансформація освіти, як відповідь на вимоги сучасного світу, а саме реформа системи освіти, що передбачала довготермінове перетворення системи освіти та розбудова Нової української школи (НУШ).

Нова концептуально й організаційно школа розпочала функціонувати в Україні з 2018 року з реформування початкової ланки й спрямована на компетентнісну освіту, яка має підготувати особистість до самореалізації в суспільстві, прищепити прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, що забезпечується шляхом формування ключових компетентностей. Оскільки, ключовими векторами визначено компетентнісний підхід, створення інноваційного навчального середовища школи, запровадження інклюзії у сфері освіти й розроблення спектра навчальних стратегій для гнучкішого реагування на розмаїття потреб учнів, розвиток, виховання й соціалізація особистості школяра, формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості. На це орієнтують Закон України "Про освіту", Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Закон України «Про повну загальну середню освіту», Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період 2017–2029 років, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, освітні програми з української мови, основні положення яких спрямовані на досягнення спільної мети – перетворити українську освіту на інноваційне середовище, в якому учні набувають ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності в соціумі.

Стратегічною метою освіти стає загальнокультурний, пізнавальний і особистісний розвиток учнів, що забезпечує формування загальних компетентностей, зокрема такої ключової компетенції, як уміння вчитися, здатність до саморозвитку та самовдосконалення.

Особистісний розвиток учнів передбачає формування компетентності у засвоєнні школярами основ наук, зокрема особливо про мову, знання її системи, володіння способами й навичками якісної мовленнєвої діяльності з навчальним мовним матеріалом, тощо. Відповідно, мовленнєва компетентність полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування й удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі на основі засвоєння мовленнєвих понять, оволодіння базовими вміннями й навичками використання мови в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування.

Тому актуальною в умовах НУШ постає проблема формування мовленнєвої компетентності (яку формуємо, розвиваємо, набуваємо, удосконалюємо, підвищуємо й оцінюємо) учнів не лише як мети навчальної діяльності, а як однієї із умов формування успішності школяра в освітньому процесі, пов'язаної зі спілкуванням і комунікацією з оточуючими. Формування мовленнєвої компетентності є домінантною потребою для молодших підлітків (10-13 років), провідною діяльністю яких є спілкування і взаємодія в процесі конструювання та випробовування соціальних відносин, та вимагає уваги з боку організації процесу навчання в основній школі (5-9 класи). Слід наголосити на тому, що особливої уваги потребують ті молодші підлітки, у яких фіксуються труднощі у спілкуванні, висловлюванні власної думки, комунікації з однолітками та дорослими. Водночас, нині організаційно-методичні засади навчального процесу у вищих навчальних закладах зорієнтовані на підготовку педагогів до роботи з учнями без враховують особливостей навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної, мовленнєвої діяльності дітей з особливими потребами.

Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, а також труднощі в оволодінні навчальним матеріалом, у комунікації та соціалізації, розвитку мовної індивідуальності особистості.

Відтак, виникає необхідність поглиблення та розширення професійних вмінь та навичок педагогів для можливостей роботи з підлітками в умовах інклюзивної форми навчання, яка є складовою професійного стандарту (*Наказ МОН України від 23.12.2020 № 2736-20.*) в якому сформульовано перелік основних компетентностей та їх зміст. Серед яких, виокремлено – інклюзивну професійну

компетентність, як основу для забезпечення рівних прав та можливостей на освіту, що вимагає від вчителя: вміння створювати умови для успішного функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатності до педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами; забезпечення в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, з огляду на його індивідуальні потреби, можливості, здібності та інтереси (*Наказ МОН України від 23.12.2020 № 2736-20.*)

Що, в свою чергу, вимагає від сучасної вищої школи, в процесі підготовки педагога, високого рівня інтеграції теоретичних знань, практичних вмінь та навичок в формуванні фахівця-професіонала, який має володіти глибокими фундаментальними знаннями особливостей розвитку та функціонування дитячого організму, психіки, особистості з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей, що забезпечить якісну практичну підготовку.

Ряд зовнішніх та внутрішніх факторів ініціюючих процес інтеграції, визначають їх як провідну закономірність розвитку педагогіки, знаходить підтвердження, як у працях дослідників психологічної теорії (В. Давидов, В. Краєвський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Ю. Самарін та ін), сучасні дослідники теоретико-методологічних засад інтеграції знань у вищій школі (А. Беляєва, Г. Борін, М. Берулава, І. Козловська, Ю. Тютюнников, І. Яковлев та ін.), інтеграцію форм і змісту професійного навчання майбутніх фахівців (А. Вербицький, В. Безрукова, М. Костюков, В. Сидоренко, В. Харитонов та ін). Різним аспектам проблеми підготовки педагогів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, Ю. Бойчука, М. Гриньової., Н. Гонтаровська, О. Жданова-Неділько, М. Єремеева, А. Зязюна, О. Лавріненка, Н. Кононец, С. Миронової, Ю. Пінчук, В. Синьова, В. Тарасун, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Дослідження проблеми формування інклюзивної та корекційної компетентності в педагогів закладів загальної освіти займались О. Гноєвська, О. Даліба, Т. Соловей, Н. Чайковська, Н. Фіголь. Дослідженням розробки теоретико-прикладних аспектів упровадження компетентнісного підходу в освіту (І. Бех, Н. Бібік, С. Бондар, М. Головань, М. Гриньова, І. Зимня, І. Зязюн, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, Л. Скуратівський, О. Савченко, А. Хуторський та ін.); розвитку мовної особистості (Ф. Бацевич, А. Богуш, Н. Голуб, В. Дрозд, А. Загнітко, О. Мороз, Ю. Федоренко). науково-практичні засади проектування освітнього середовища навчального закладу (А. Баль, Ю. Жук, К. Крутій, С. Нестуля, Г. Полякова, О. Хлистун та ін.); основні положення інклюзивної дидактики та підходи до створення інклюзивного навчального середовища у закладах загальної середньої освіти (І. Абрамова, О. Андрєєва, О. Вежицька, Н. Гаврилова,

І. Глущенко, О. Гноєвська, К. Горькова, Т. Дегтяренко, Л. Журавльова, В. Ремажевська, Л. Спірова, Н. Чередніченко, З. Шевців та ін.); практико-орієнтовані підходи до формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах основної школи (М. Гриньова., О. Губарь, Л. Мелешко, Л. Мамчур та ін.). Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишається проблема інтеграції загально-педагогічних та спеціально-педагогічних складових професійної підготовки педагогів.

Відповідно до вимог передбачених Концепцією «Нова українська школа», для сучасної дидактики очевидною стає нагальна потреба в оновленні змісту шкільної освіти відповідно до необхідності формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків, які навчаються на загальних, так і підлітків з особливими освітніми потребами, на основі компетентнісного підходу до мовної освіти та концепції розвитку інклюзивної освіти. Нові вимоги обумовлюють пошук нових підходів, принципів, дидактичних умов удосконалення цього процесу у навчальному середовищі основної школи, що вимагає і змін в процесі підготовки кваліфікованих педагогічних фахівців. В умовах закладу вищої освіти відповідно до сучасних потреб вимагає формування знань, вмінь та навичок зі створення розвиваючого освітнього середовища в умовах НУШ для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища. У зв'язку з цим, актуальності набуває включення нової дисципліни в процес підготовки студентів педагогічних вузів, а саме «Методики формування мовленнєвої компетентності підлітків інклюзивному навчальному середовищі основної школи».

Підтвердження актуальності долучення даної дисципліни до процесу професійної підготовки педагогів ми здійснили шляхом експериментальної перевірки, що навчаються в середній школі серед молодших підлітків у школах Полтавської області. Проаналізувавши рівень комунікативних можливостей, як основи соціальної комунікації і засобу реалізації комунікативної компетентності, ми виявили значну кількість учнів з недостатнім рівнем сформованості досліджуваної компетентності, спричиненим різними видами порушень мовлення та зниженням рівня соціальної комунікації.

Розглядаючи поняття «соціальної комунікації» серед значної кількості досліджень присвячених даному поняттю, як засобу масової комунікації (Н. Костенко, Г. Почепцов, В. Король, В. Мойсеєв, В. Різун, О. Холод та ін.). Трактуючи поняття М. Шульга, серед інших, пропонує розуміти його, як передачу інформації, ідей, емоцій у вигляді знаків, символів та механізм, що дозволяє визначати поведінку іншої людини (Шульга М., 2019). Г. Почепцов, розглядає поняття «соціальної комунікації», як процес перекодування вербальної сфери в невербальну

та в зворотному напрямку (Почепцов Г., 2001). Таким чином, недостатність соціальних контактів та взаємодій, обмежують об'єм та ситуації використання вербального спілкування, а відтак, постають на шляху формування соціальної комунікації підлітка, що в свою чергу вповільнює формування його мовленнєвої компетентності.

Результати щорічних профілактичних обстежень учнів, логопедами закладів загальної освіти, демонструють збільшення кількості підлітків із порушеннями мовлення, або проблемами комунікації, зокрема, на початок навчання у 5-х класах порушення мовлення різного типу наявні у 10% - 13% підлітків (переважно вимовної сторони мовлення, порушення фонаційного оформлення висловлювання або темпо-ритмічної організації мовлення). Причини і склад даної групи значно ширший, підтвердженням твердження стали дані статистичних звітів логопедичних пунктів міста Полтави, в яких зафіксовано порушення голосоутворення, темпо-ритмічної, інтонаційно-мелодійної, звуковимовної організації мовлення, які властиві заїкуванню, ринофонії, дизартрії.

Окрім того, в силу трагічних подій, що відбуваються в Україні останній рік, більшість дітей протягом тривалого періоду часу не мала або й досі не має достатнього рівня соціальної комунікації, оскільки не відвідувала навчальні заклади, або опановувала навчальну програму в дистанційній формі, що колосально зменшило кількість комунікативного навантаження, створивши проблеми в соціалізації дітей, розвитку їх мовленнєвої компетентності, як основи опанування комунікативними навичкам в умовах соціальної взаємодії, в найбільш значущий період формування особистості.

Все вище зазначене створює необхідність уточнення основних груп підлітків з порушеннями мовлення та соціальної комунікації, що перебувають в умовах навчального середовища нової української школи, та опановують програму в умовах змішаної форми навчання та глибше дослідити причини, що провокують їх виникнення у молодших підлітків ми вирішили дослідити детальніше.

У ході наукового пошуку (глибинні інтерв'ю з логопедами, бесіди з батьками, учителями та молодшими підлітками) виокремлюється низка несприятливих факторів, які є причинами порушень мовлення й недостатньою сформованістю вище схарактеризованих компонентів мовленнєвої компетентності молодших підлітків, серед яких:

- педагогічна занедбаність;
- неотримання логопедичної допомоги, або відсутність систематичних корекційних впливів до 10 років в наслідок ряду причин (не звернення по допомогу родиною дитини, карантинні обмеження, військові дії);

- темпо-ритмічні порушення, заїкування, як наслідок пережитої гострої психоемоційної травми або довго триваючої стресової ситуації;
- ортодонтичні проблеми (носіння брекетів, наслідки шкідливих звичок, отриманих щелепно-лицьових травм);
- підлітки, які перейшли зі спеціальних навчальних закладів до нової української школи з інклюзивною формою навчання;
- підлітки, в яких унаслідок вікових гормональних змін з'являються порушення звуковимови (дислалія або заїкування),
- підлітки, що виховуються в двомовних сім'ях, які не засвоїли норми української мови;
- підлітки, які за місцем проживання оволоділи діалектом певного регіону або общини;
- діти глухих або туговухих батьків;
- підлітки, які прибули з окупованих територій або районів бойових дій;
- підлітки, які перебували довгий час в ситуації обмеженої соціальної взаємодії.

Безперечно, порушення мовлення в молодшому підлітковому віці можуть бути наслідками педагогічної занедбаності, яка проявляється в недостатній увазі батьків до дитини, її психо-фізичного розвитку, навчальної успішності, що провокує проблеми в опануванні основними видами мовленнєвої діяльності, унаслідок чого мовленнєві порушення зберігаються.

Діти не отримують логопедичної допомоги в дошкільному і молодшому шкільному віці, як через байдуже ставлення батьків, які мотивують власну неуважність рядом соціальних або особистісних причин. До прикладу, під час опитування батьків молодших підлітків з порушеннями мовлення ми чули такі відповіді «Дитина не отримала корекційної допомоги, через: незручний час роботи логопеда, завантаженість на роботі, територіальну недоступність логопедичних кабінетів, відсутність необхідних фахівців, фінансові проблеми тощо».

Так, і відсутність логопедичної допомоги або систематичного корекційного впливу в дошкільному або молодшому шкільному віці через наявність соціальних обмежень в пересуванні та відвідуванні громадських місць, в наслідок епідемії Covid-19, а пізніше війни росії проти України, що спровокувало обмеження соціальних контактів та звуження кола соціальної комунікації.

Серед молодших підлітків зустрічаються порушення темпо-ритмічної сторони мовлення, сформовані внаслідок ряду негативних факторів (гострої психотравмуючої ситуації, органічного ураження центральної нервової системи), серед яких: заїкування, тахілалія, брадидалія. Підтвердження даним фактам знаходимо, як у щорічних

звітах медико-психолого-педагогічних комісій (ПМПК) міста та області та даних всеукраїнських досліджень (Кривенко С., 2009, Обухівська Н, 2013), так і аналіз ситуації на даний момент педагогами та психологами закладів загальної освіти, які підтверджують виникнення порушень темпо-ритму мовлення протягом останнього часу і на даний момент, лише перебувають в процесі первинної діагностики та підтвердження спеціалістами. Дані порушення вимагають функціонування системи комплексної допомоги, як в умовах закладу загальної освіти так і в найближчому оточенні, створення сприятливого оточуючого середовища.

Однією з причин порушень мовлення й не сформованість компонентів мовленнєвої компетентності у молодших підлітків є аномалії зубно-щелепної системи. Розповсюдженість зубно-щелепних патологій в Україні засвідчують їх наявність більше ніж у 70 % населення, найпоширенішими серед яких є аномалії прикусу, зубних рядів, адентії. Серед підлітків (11-15 років) 45–54 % страждають на аномалії зубно-щелепної системи (дефекти зубних рядів, вторинні зубо-щелепні деформації, наслідки щелепно-лицевих травм, шкідливих звичок), які погіршують якість фонетичної сторони мовлення (А. Салех, 2018, Мельник В., Горзов Л., Дуганчик Я., Сапович Б., Халак Р., 2020). Безумовно, порушення будови артикуляційного апарату постають на шляху правильної вимови фонем рідної мови і накладають відбиток на мовлення молодших підлітків в цілому. Слід відмітити, що усунення даних проблем у молодших підлітків без порушення фонетичного оформлення мовлення шляхом застосування ортодонтичної апаратури як знімної (пластини, трейнери) так і незнімної (брекет системи, лицевих масок, губних бамперів), створює ряд незручностей в мовленні, ускладнює процес артикуляції раніше сформованих звуків, призводить до їх викривлення, а отже, й процес формування належного рівня мовленнєвої компетентності.

Окрім фізичних незручностей та ускладнення фонетичної сторони мовлення, існує пряма залежність між естетичним сприйманням себе, зниженням рівня комунікабельності та підвищенням рівня особистої тривожності у підлітків, підтвердження даному твердженню ми знаходимо в роботах В. Івасевич, В. Куроєдової.

Разом зі збільшенням ступеню складності зубощелепної патології у підлітків спостерігається посилення реактивної тривожності, зниження рівня самооцінки, що впливає на якість життя, психологічний дискомфорт і соціальну непрацездатність (Іваськевич В., 2021). В. Куроєдова зазначає, що найбільш виражені внутрішні переживання з приводу порушень прикусу на підсвідомому рівні відбуваються у 75% підлітків (Куроєдова В., Ким Г., 2018), у вигляді гострих емоційних реакцій, зниження самооцінки та рівня домагань.

Підлітки з аномаліями зубо-щелепної системи говорять про порушення соціалізації, знижений настрій, дратівливість, невпевненість в собі (Терехова Т., Терехова Т., 2016, Cunningham S., Hunt N., 2001; Wieckiewicz M., 2019), що істотно впливає на порушення соціальної взаємодії.

Застосування ортодонтичної апаратури ускладнює протікання психо-емоційного стану молодшого підлітка, провокує сором'язливість, невпевненість в собі та своєму зовнішньому вигляді, що призводить до зменшення рівня комунікації та звуження кола спілкування, підтвердження даного твердження ми знаходимо в роботі Н. Боттінг, Н. Конті-Рамшед (Botting N., Conti-Ramsden G., 2008)

Багато з підлітків в процесі опитування визнають негативний вплив захворювання на адаптацію до умов школи, відчуття впевненості в процесі комунікації з однолітками, наявність відчуття постійної напруги, що в свою чергу створюють несприятливі умови для розвитку особистості підлітка, його соціалізації та розвитку мовленнєвої компетентності.

Фізіологічні зміни та особливості функціонування центральної нервової системи під впливом вікових гормональних змін в підлітковий період можуть спровокувати повернення успішно корегованих раніше мовленнєвих порушень (Clark A., 2008). Період статевого дозрівання визнають особливо сприятливим для виникнення мовленнєвих порушень (дислалія, заїкування) О.Боряк, М. Надолечні та М.Шеремет (Шеремет М., Руденко Л., Шульженко Д., 2016; Choka S., Nadoleczny M., 1926). Проблеми зумовлюються суттєвими змінами в будові гортані, що провокує гостре протікання дислалії та заїкування, оскільки вони пов'язані, як із спадковістю так і пов'язані з невропатією та психопатією підлітків.

Серед молодших підлітків з порушеннями фонетичного оформлення мовлення визначаються і ті, що вступили до початкової школи з важкими порушеннями мовлення (загальний недорозвиток мовлення II та III рівня, дизартрія, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення), завдяки високопрофесійній роботі фахівців та зануренню дитини в систему комплексної корекції на момент переходу до середньої школи мовленнєві діагнози полегшено (фонетичні порушення, дизартрія, дислалія), оскільки вони отримували логопедичну допомогу та психологічну підтримку на загальних умовах. Проте, значна частина з зазначеної групи продовжують усвідомлювати власний недолік мовлення, через навчання на умовах інклюзії і отримання додаткових корекційних занять та наявність індивідуальної програми розвитку, що відбивається на рівні їх комунікабельності та розвитку комунікативної компетентності, як основоположної частини компетентної особистості.

Порушення мовлення як наслідок двомовності (білінгвізму) в родині, що ускладнює засвоєння норм української мови і до підліткового віку перероджується з виключно комунікативної проблеми в навчальну, і зустрічаються серед молодших підлітків досить часто. На шкідливий вплив двомовності на когнітивний та мовленнєвий розвиток дітей та молодших підлітків вказують Р. Фрумкіна (2003) та Г. Чиршева (2001), J. Law (1998) оскільки вона негативно впливає на розвиток мислення, засмічує його, створює перепони на шляху засвоєння рідної мови. Двомовність неминуче супроводжується мовними огріхами, помилками якимий характерна інтерференція (взаємопроникнення, змішування). Підкреслимо, що на території України в мовленні як дорослих, так і дітей наявні негативні перенесення елементів однієї мовної системи в іншу. Воно виступає в лексичній, фонетичній та граматичній інтерференціях у мовленні українською мовою, окрім того, яскравим наслідком двомовності є заїкування та затримка розвитку основних мовленнєвих систем.

В спілкуванні населення України довгий час було двомовним, де рідне мовлення або діалект регіону, поряд з українською мовою, функціонує в якості переважаючого на даній території. Окрім можливих ускладнень спровокованих місцевим діалектом, від 2014 року виникла проблема навчання дітей, що володіли виключно російською або іншою мовою спілкування (румунською, ромською) (дітей-ілофонів). Таким чином, наявність двомовності та діалектизми створює значні проблеми в процесі комунікації та формуванні мовленнєвої компетентності молодших підлітків в українських школах.

Серед підлітків, які страждають на порушення мовлення або проблеми з комунікативною функцією слід виокремити тих, які прибули з окупованих територій або районів ведення бойових дій, що призвело до збільшення учнів в містах, які приймають внутрішньо переміщених осіб (ВПО) внаслідок повномасштабного вторгнення росії на територію України. Дана група дітей переживає збільшене психо-емоційне навантаження, оскільки зазнала значних психологічних травм, зіштовхнувшись із війною, серед яких: усвідомлення можливості власної смерті; втрата близьких або рідних; зміщення основних соціальних орієнтирів; та зміна умов та місця проживання. Все вище назване накладає відбиток на рівень мовленнєвої комунікації, оскільки діти мають налагоджувати нові соціальні зв'язки та вибудовувати нові відносини в незвичних для себе умовах, що в свою чергу загострює сприйняття себе та своїх недоліків, що відбивається на рівні їх комунікативних вмінь та навичок, а відтак і формуванні мовленнєвої компетентності.

Серед підлітків виокремилася і група, яка переживає проблеми з комунікацією, в наслідок обмеження об'єму та рівня комунікативних

ситуацій в наслідок карантинних обмежень та війни. Карантинні обмеження в наслідок пандемії Covid-19 з 2019 року, а пізніше відкрита агресія проти України обмежили рівень соціальних контактів дітей підліткового віку і перевели більшість їх них в цифровий (дистанційне, асинхронне навчання) формат, таким чином діти досить тривалий час перебували і знаходяться донині, в умовах вимушеної ізоляції, яка впливає на психіку дітей і підлітків. Такі незавершені тривалі ситуації викликають напруженість, стрес. Карантин спровокував збільшення відчуття внутрішньої тривоги, страху оскільки у дітей було знищено базове відчуття безпеки і вони вимушені були перебувати в новій ситуації, що не залежала від них та їх найближчого оточення. Окрім відчуття тривоги і страху за власне життя, діти були позбавлені комунікації з однолітками. Діти позбавлені соціальних комунікацій в них засвоює рамки та правила поведінки, які є основою соціальної взаємодії, сприяють налаштуванню на навчальний процес, який вимагає і певного рівня самоконтролю та самоорганізації.

Водночас, з'ясування причин порушень мовлення у молодших підлітків виявлялося нами й у процесі розвитку їх комунікативності, яка, безперечно, впливає на процес адаптації до умов основної школи в перехідному періоді, визначає рівень навчальної успішності, ефективності спілкування з оточуючими людьми та особистісного розвитку.

Так, для визначення рівня розвитку комунікативності молодших підлітків (учнів 5-х класів) ми провели опитування, метою якого було довести взаємозв'язок між рівнем шкільної успішності та рівнем комунікабельності. Вибірка дослідження складала 326 учнів закладів загальної середньої освіти міста Полтава. Підкреслимо, що п'ятикласники цих навчальних закладів проживають мають приблизно однаковий соціальний рівень та навчальне навантаження. Для дослідження рівня комунікабельності було використано методіку В. Раховського, яка була нами адаптована відповідно до вікових інтересів та соціальних ситуацій учнів основної школи. Ця методика направлена на визначення в учнів здатності до спілкування в різних комунікативних ситуаціях, з різними співбесідниками (Губарь О., 2021).

Отримані результати засвідчили такі факти: лише 6 % молодших підлітків мають завищений рівень комунікабельності, 14% опитаних продемонстрували високий рівень комунікабельності, 22 % учнів – достатній рівень, 24% – нормальний рівень, більше 12% – знижений рівень комунікабельності, 18% – низький, 4 % – нульовий рівень комунікабельності.

Як бачимо, в умовах закладів загальної середньої освіти близько третини учнів в період переходу з початкової школи до основної не оволодівають в достатній мірі комунікабельністю і перебувають в

межах зниженого та низького її рівня. Водночас, невимушені бесіди з учнями, спостереження за ними на уроках та перервах продемонстрували, що у респондентів зі зниженим, низьким й нульовим рівнем фіксується порушений мовленнєвий розвиток, причини якого укладаються у спектр, схарактеризований нами вище.

Для з'ясування причин отриманих результатів групі молодших підлітків, які продемонстрували знижений, низький й нульовий рівні комунікабельності, було запропоновано пройти анкетування і визначити основні проблеми перешкоджаючі вільній комунікації. Зміст питань анкетування направлено на з'ясування провідних причин порушення або недорозвитку комунікабельності, що тягло за собою проблеми в соціалізації, навчанні та особистісному розвитку. Питання мали по 4 варіанти відповідей, кожна з яких відповідала певній перешкоді або проблемі, що стояла на шляху успішної комунікації.

Узагальнення отриманих результатів та аналіз відповідей, дозволив виділити такі причини труднощів у комунікації:

- психо-емоційна незрілість, що проявляється в низькому рівні самооцінки, невпевненості у власних силах, сором'язливості, емоційній нестабільності); перевага математичного складу мислення, що ускладнює процес комунікації;

- фізичні недоліки в будові або функціонуванні організму, до яких відносяться особливості будови органів артикуляції, що вимагають застосування ортодонтичних технологій (носіння брекетсистем, пластин, трейнерів);

- порушення сенсорних систем і застосування технічних засобів (окуляри, слухові апарати); наявність візуальних недоліків (порушення опорно-рухової системи);

- низький рівень засвоєння знань з української мови та літератури за результатами академічного оцінювання (низький рівень засвоєння програмових вимог, двомовність в родині, зміна місця проживання);

- труднощі із сприйманням та розумінням діалогічного і монологічного мовлення окремих осіб в певних комунікативних ситуаціях; наявність окремих порушень вимови голосних і приголосних;

- порушення сформованості фонематичної сторони мовлення (змішування та заміни звуків в мовленнєвому потоці); труднощі відтворення прочитаного або почутого тексту (ускладнення в написанні переказу або складанні його плану та дотриманні); труднощі побудові речення при відповіді на прочитане або почуте запитання.

Результатами анкетування вдалося з'ясувати, що 36% молодших підлітків відчувають труднощі у комунікації, через психо-емоційну незрілість, викликану рядом різних причин. Наявні ускладнення в

мовленнєвому розвитку 7% із опитаних у наслідок математичного складу мислення, що доводили високі оцінки з математики. У 12% виявлено певний фізичний недолік або порушення, що ускладнювало процес розвитку мовленнєвої компетентності. 18% продемонстрували низький рівень знань з мови та літератури. Визнали труднощі в сприйманні діалогічного і монологічного мовлення в певних комунікативних ситуаціях 3%. Яскраві порушення звуковимови виявились у 14%. 4% продемонстрували порушення фонематичної сторони мовлення, що проявилось в ускладненні оволодіння писемним мовленням та значною кількістю аграматизмів. Труднощі в самостійному монологічному мовленні визнали 3% молодших підлітків, 3% респондентів засвідчили проблеми в підтримці діалогічного мовлення.

Аналіз отриманих даних довів, що більше третини учнів, котрі мають низький або недостатній рівень комунікабельності, страждають на порушення мовлення та мовленнєвої діяльності, які проявляються в усіх її видах (аудіювання, читанні, письмі, говорінні). Це призводить до ускладнень у формуванні мовленнєвої компетентності молодших підлітків, що корелюється з гармонійною комунікативною взаємодією в соціумі. Відтак, виходячи з вище зазначених проблем, ця категорія молодших підлітків потребує комплексної психолого-педагогічної допомоги в формуванні та розвитку їх мовленнєвої компетентності.

Детально дослідивши причини мовленнєвих порушень серед молодших підлітків, які навчаються у вітчизняних закладах загальної середньої освіти (педагогічна занедбаність; неотримання логопедичної допомоги до 10 років; темпо-ритмічні порушення, заїкування, як наслідок пережитої стресової ситуації; ортодонтичні проблеми; підлітки, які перейшли зі спеціальної школи для дітей з вадами мовлення; підлітки, в яких унаслідок вікових гормональних змін з'являються порушення звуковимови; підлітки, що виховуються в двомовних сім'ях, які не засвоїли норми української мови; підлітки, які за місцем проживання оволоділи діалектом певного регіону або общини; діти глухих або туговухих батьків), рівень їхньої здатності до ефективної комунікації в соціумі, що безпосередньо залежить від розвитку мовлення, можемо говорити про актуальність проблеми формування їхньої мовленнєвої компетентності в умовах навчального середовища основної школи, а отже, необхідність пошуків шляхів нагального її вирішення через активізацію інклюзивного складника цього середовища.

Ураховуючи зміни в умовах та формах ведення освітнього процесу, що відбуваються на даний момент, усвідомлюючи глибину проблеми і необхідність залучення до її вирішення більшості з педагогічних працівників закладів загальної освіти з інклюзивною

формою навчання, Ми вважаємо за необхідне включити в процес професійної підготовки вищих педагогічних навчальних закладів наступний освітній компонент «Методику формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного освітнього середовища основної школи».

Введення зазначеного освітнього компоненту дозволить сформулювати у здобувачів освіти уявлення про мовленнєву компетентність, як необхідну умову розвитку особистості учня основної школи, сформулювати основні компетентності необхідні для успішної роботи в умовах освітніх закладів з інклюзивною формою роботи, сформулювати знань про особливості розвитку молодших підлітків та формування їх мовленнєвої компетентності в умовах дефіцитарного розвитку, підготувати до роботи в умовах закладів з інклюзивною формою роботи в новій українській школі.

Опановуючи зміст предмету здобувачі освіти засвоюють: основні нормативно-правові акти організації освітнього середовища у закладах загальної освіти та закладах з інклюзивною формою навчання; основні педагогічні ресурси сучасного освітнього середовища основної школи і світового освітнього простору; компетентнісну основу сучасного освітнього середовища основної школи як основа її модернізації; сформулювати уявлення про мовленнєву компетентність, як першочергову умову та завдання входження молодшого підлітка в освітній процес основної школи; особливості визначення, організації та реалізації основних дидактичних умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи; основні компоненти мовленнєвої компетентності молодших підлітків її компонентно-структурний склад на основі дидактичної моделі розробленої М. Гриньовою та О. Губарь.

Зазначена модель покликана надати зрозуміле уявлення про цілісність реалізації та формування мовленнєвої компетентності у молодших підлітків, її структуру, особливості взаємозв'язку та взаємодії її складників з навчальними та соціальними знаннями, вміннями та навичкам.

Мета моделювання концентрується в створенні загальних уявлень про найефективніші умови та закономірності формування мовленнєвої компетентності у молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи які мають знати і організовувати представники закладу освіти.

Запропонована модель формування мовленнєвої компетентності – є очікуваним результатом навчально-виховної діяльності в умовах сучасного закладу загальної освіти та його реорганізації в умовах нової української школи (див. рис. 1) (Губарь О., 2021).

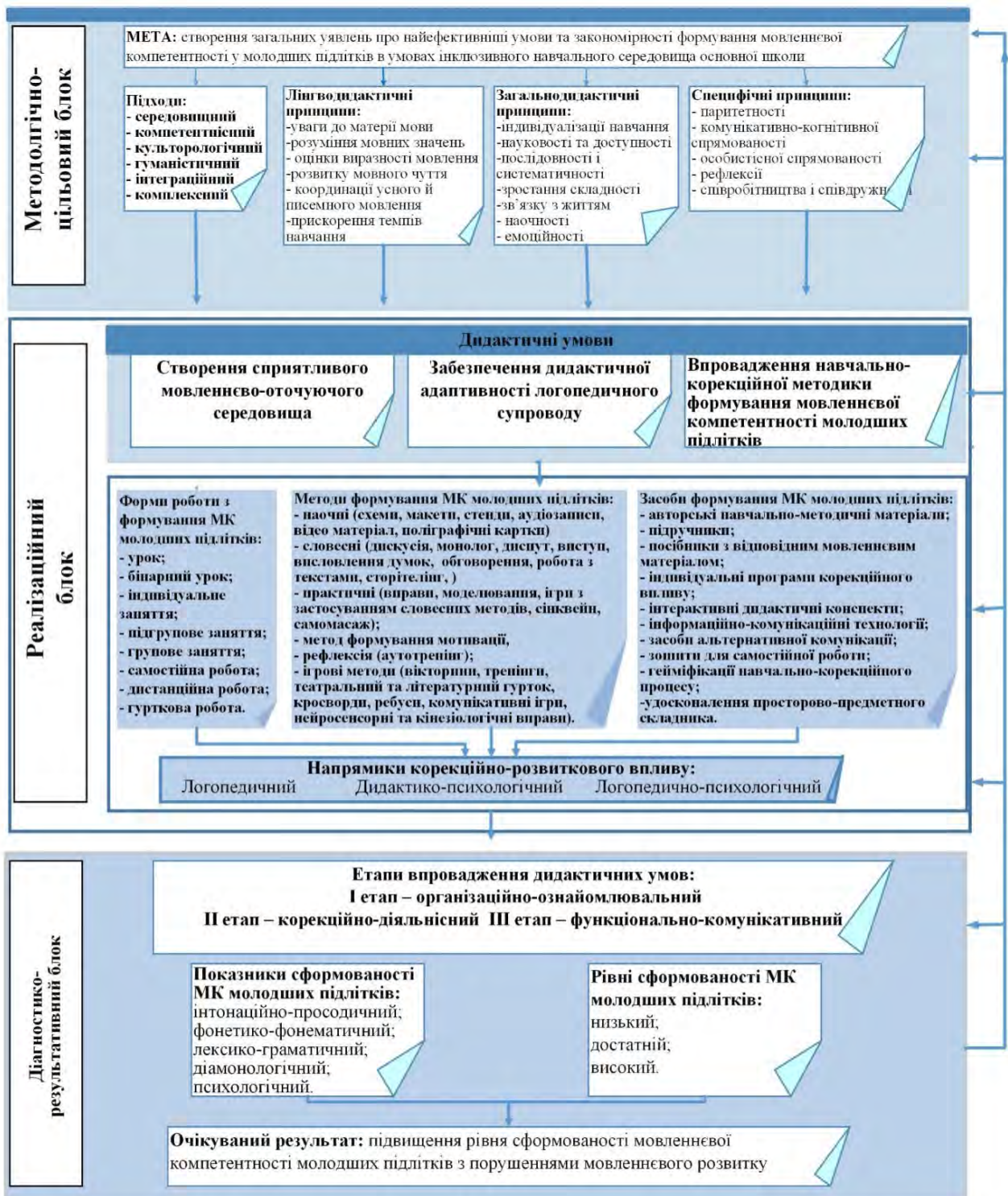


Рис. 1. Дидактична модель формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи

Модель вміщує в собі системно організовану сукупність блоків (*методологічно-цільовий, реалізаційний, діагностико-результативний*), зміст яких відображає мету, принципи, етапи,

підходи та дидактичні умови, як механізми реалізації моделі, очікуваний результат та рівні сформованості мовленнєвої компетентності.

Методологічно-цільовий блок вміщує основну мету, основні методологічні підходи принципи, на основі яких виділено основні дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків. **Реалізаційний блок** вміщує зміст основних дидактичних умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків (форми роботи, методи, засоби, закономірності). **Діагностико-результативний блок** розкриває етапи формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, характеризує основні показники мовленнєвої компетентності, можливі рівні її сформованості та очікувані результати.

Формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи недостатньо вивчене в дидактичному аспекті. Цим зумовлена необхідність пошуку, визначення та наукового обґрунтування дидактичних умов її формування та визначення шляхів їх імплементації в освітній процес. Зміст яких розкривається **в реалізаційному блоці** дидактичної моделі.

Аналіз праць дидактів (С. Гончаренко (1997), М. Гриньова (2008), О. Жданова-Неділько (2016), Н. Кононец (2016), Я. Костін (2006), О. Кудренко (2017), В. Максименко (2013), О. Малихін (2013), Н. Подопрігора (2015), Н. Соняк (2018), Г. Троцько (1993) та ін.) засвідчив, що сучасна дидактика детермінує поняття «дидактичні умови» як певні ситуації (обставини, заходи дидактичного змісту), за якої складники навчального процесу (цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовий, операційно-дійовий, контрольню-регулювальний, оцінювальню-результативний) відбиваються в органічній взаємодії і дають змогу педагогам успішно нею керувати і ефективно викладати, а учням – навчатися. Відтак, дидактичні умови розтлумачуємо, як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і реалізації елементів змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання та навчальної діяльності молодших підлітків для досягнення ключової дидактичної мети – формування мовленнєвої компетентності в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи.

У ході наукового пошуку визначено дидактичні умови, які сприятимуть формуванню мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи:

– створення сприятливого мовленнєво-оточуючого середовища для молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи;

– забезпечення дидактичної адаптивності логопедичного супроводу молодших підлітків;

– розробка та упровадження навчально-корекційної методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків (Губарь О., 2021).

Визначаючи дидактичні умови, що сприяють формуванню мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи, ми виходили з того, що їх суть має створювати цілісну структуру навчання учнів у школі, яка враховуючи динаміку досліджуваного процесу (формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи), функціонувала б в оптимальному режимі даного середовища. При цьому враховувалася низка чинників: – змістове наповнення навчального процесу з урахуванням рівня розвитку та вікових особливостей молодших підлітків; – ціннісно-мотиваційне ставлення підлітків до навчання й формування мовленнєвої компетентності; – суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії вчитель-учень в навчальному процесі; – розвиток комунікативних умінь і навичок молодших підлітків; – нестандартний підхід учителя до вибору дидактичного інструментарію (Губарь О., 2021).

Реалізація дидактичних умов формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи передбачала такі етапи:

1) *організаційно-ознайомлювальний*, спрямований підготовку учителів української мови, логопедів, психологів до упровадження дидактичних умов та роботи з молодшими підлітками ЕГ; на встановлення та налагодження емоційного контакту з молодшим підлітком з ЕГ, зниження емоційної напруги під час спілкування, створення позитивного емоційного настрою та довірливих взаємовідносин між молодшим підлітком та педагогом (учителем, логопедом) та між підлітками, що входили до однієї підгрупи;

2) *корекційно-діяльнісний*, націлений на формування всіх компонентів мовленнєвої компетентності молодших підлітків ЕГ, розвиток та вдосконалення мовленнєвих і комунікативних умінь учнів, які мають мовленнєві порушення під час комплексної реалізації визначених дидактичних умов;

3) *функціонально-комунікативний*, орієнтований на закріплення сформованості мовленнєвої компетентності молодших підлітків ЕГ, розвиток ініціативності та активності у спілкуванні.

На кожному вище згаданому етапі залучалися вчителі української мови, логопеди, психологи, які забезпечували створення сприятливого мовленнєвого оточення для молодших підлітків в умовах інклюзивного

навчального середовища основної школи (реалізація першої дидактичної умови) – доброзичлива атмосфера, мотиваційна мова педагогів, партнерські стосунки з учнями у навчальній взаємодії; реалізація дидактичних і специфічних принципів, принципів інклюзивної дидактики та лінгводидактики; інтерактивні методи навчання української мови, спілкування у позаурочний час, відвідування літературних гуртків та дискусійних клубів тощо; забезпечувалася дидактична адаптивність логопедичного супроводу молодших підлітків (реалізація другої дидактичної умови) – навчально-методичні матеріали, підручники, посібники з підібраним мовленнєвим матеріалом, застосування методів і прийомів логопедичної роботи, методики подолання різних форм порушень мовлення, розробка індивідуально-орієнтованих програм корекційної впливу, інтерактивні дидактичні конспекти для самостійної роботи молодших підлітків та ін (Губарь О., Федорочич Л., 2008; Гриньова М., Губарь О., 2020). Упровадження авторської навчально-корекційної методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків здійснювалося логопедами (реалізація третьої дидактичної умови) у змішаній формі, як за допомогою індивідуальних, підгрупових, групових занять, самостійної роботи, так і з залученням засобів альтернативної комунікації (месенджер-додаток «Viber», «Skype» та вебсервіс «Google Classroom») та гейміфікації навчально-корекційного процесу.

У підсумку зазначимо, що освічена нація має фундаментальне значення для посилення людського потенціалу країни. Освіта відіграє важливу роль у формуванні інноваційного суспільства, прискорює економічне зростання на засадах сталого розвитку, підвищує індивідуальний добробут і згуртованість. Таким чином, серед провідних повоєнних завдань освіти в Україні в контексті Європейської освітньої тенденції одним з основних визначено, забезпечення психологічної підтримки учасників навчально-виховного процесу, запровадження програм їх психологічної реабілітації, адаптації, підтримки у воєнний та післявоєнний періоди; продовження реалізації реформи НУШ, створення доступного та безпечного цифрового освітнього й дослідницького середовища; забезпечення підготовки кваліфікованих фахівців все вище зазначене можливе є прямим наслідком впровадження в розширення, запровадження фінансової автономії закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Наказ МОН України «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», від 23.12.2020, № 2736-20. *Режим доступу* <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

2. Шульга М. Дискурсивні практики як умова ефективної соціальної комунікації Комунікація. Збірка з питань соціальних комунікацій. 2012. №2. С. 19-29.
3. Почепцов Г. Теорія комунікації. К.: Веклер, 2001. С.15-34.
4. Мельник В., Горзов Л., Дуганчик Я., Сапович Б., Халак Р. Поширеність зубо-щелепних аномалій та вдосконалення організації профілактичної роботи серед школярів. *Клінічна стоматологія*. 2020, №1. С.65-70.
5. Іваськевич В. Обґрунтування та оцінка якості ортодонтичного лікування підлітків Закарпатської області»: дис.. докт.філософії : 22, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», МОН України, Ужгород, 2021 р.
6. Куредова В.Д., Ким Г.О. Удосконалення діагностики та лікування ортодонтичної патології за допомогою апаратів BIOBLOK у дітей з порушенням мови. Полтава. 2018. 122 с.
7. Cunningham S.J, Hunt N.P. Quality of life and its importance in orthodontics./ *J. Orthod*. 200. №2. P. 152-158.
8. Wieckiewicz M et al. Correlation between sleep bruxism, stress, and depression – a polysomnographic study. *Journal of clinical medicine*. 2019. № 8(9). P.13-44.
9. Botting N., Conti-Ramsden G. Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Child Psychology and Psychiatry*. Volume 49, № 5. 2008. P. 516-525.
10. Severe receptive language disorder in childhood-familial aspects and long-term outcomes: results from a Scottish study / A. Clark et al. *Archives of Disease in Childhood*, 2008. Vol. 92 (7). P. 614–619.
11. Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016 № 7(2). С.324-340.
12. Choka Cm., Nadoleczny M. Die Sprach und StimmstSrungen im Kindesalter. Leipzig : Vode, 1926. 187 s.
13. Screening for speech and language delay: a systematic review of the literature / J. Law et al. *Qual Health Care*. Vol. 7 (4). 1998. P. 140–147. doi: 10.1136/qshc.7.4.240.
14. Губарь О.Г. Дидактична модель формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи. «*Моделі підготовки майбутнього вчителя до Нової української школи: колективна монографія* / за ред. М. Гриньової. Полтава: Аструя, 2021. С. 159–185.
15. Губарь О. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків в умовах інклюзивного навчального середовища основної школи: дис...канд. пед. наук.: 13.00.09. /Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. Полтава, 2021. 351 с.

*Марина ГРИНЬОВА
Ольга ГУРСЬКА*

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У НУШ ТА ЗОНИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ КОЖНОГО З УЧАСНИКІВ

Сьогодні українська освіта перебуває на етапі докорінних змін. Вони торкнулися різних проявів організації освітнього процесу у школі: від сучасного освітнього середовища, максимально зручного для всіх його учасників, до нового змісту освіти та свободи вчителя при плануванні своєї діяльності. Українці завжди мали невичерпний ресурс – освічених громадян, які своїм потенціалом рухають країну вперед. Усвідомлення цієї істини і лягло в основу Концепції «Нова українська школа», яка задекларувала, що освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику і інновацій, – ось хто поведе українську економіку вперед у XXI столітті.

За висловленням відомого розробника і куратора дослідження PISA А. Шлейхера, саме сьогодні школи мусять готувати учнів до швидких змін, до професій, яких ще не існує, до розв'язання соціальних проблем, яких ми ще не можемо уявити і до використання технологій, яких ще не винайшли. З 2017 року кардинально змінилися підходи до організації освітнього процесу, перемістилися акценти від школи знань до школи компетентностей, від цінності теорії до цінності практичного застосування знань.

Сучасна освіта крокує до формування нової моделі випускника закладу загальної середньої освіти як особистості, інноватора та патріота. Покоління сучасних дітей, справді, відрізняються від попередніх поколінь. І як би ми їх не називали – «покоління Z», «цифрове покоління», «покоління центеніалів» чи якимось по-іншому, вони потребують оновлених підходів до організації освітнього процесу. Такі діти не будуть навчатися через «так треба», не розуміючи навіщо це їм знадобиться. Вони практичні та непосидючі, активні та сучасні. Знімають відео на YouTube, ведуть блоги, швидко освоюють цифрові технології, є зірками соціальних мережах.

Освітній процес не завжди виглядає так цікаво як перегляд TikTok, а рутини уроків потребують концентрації уваги та пам'яті. Як трансформувати освітній процес, наблизити його до сучасної дитини, не загубивши його справжнього призначення? Як мотивувати учнів до вивчення шкільних предметів? І від кого залежить, який результат ми отримаємо по завершенню навчання у школі?

Кожна дитина наділена від природи певними здібностями, талантами. Її пізнавальний інтерес переростає в стійку мотивацію до навчання лише завдяки тісній співпраці усіх зацікавлених осіб –

педагогів, учнів та батьків. Не випадково місія Нової української школи і полягає в налагодженні тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу з метою розкриття внутрішнього потенціалу кожної дитини.

В основі педагогіки партнерства, що є фундаментом НУШ, лежить спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнями і батьками. Учитель має бути наставником у побудові освітньої траєкторії дитини. Роль родини – допомагати знаходити нові орієнтири на цьому шляху. А самі діти бачитимуть в який бік рухатися та до якої цілі, якщо відчуватимуть підтримку з обох сторін. Тільки така триєдина модель зможе реалізувати основну мету освіти та забезпечити становлення особистості школяра, здатного приймати суспільні виклики, з усталеними морально-етичними переконаннями та власними поглядами на суспільний розвиток.

Де закінчується зона відповідальності батьків, а де розпочинається зона відповідальності педагогів? Як формувати відповідальне ставлення самих учнів до процесу навчання у школі? Чіткої межі між цими уявними зонами, звичайно, немає. На думку відомого українського вченого, спеціаліста у сфері технологій виховання І. Бега, школа і сім'я, є тими двома суспільними інститутами, без спільних дій яких процес виховання підростаючої особистості істотно ускладнюється. Їх зв'язки спрямовані на:

- оптимізацію впливу сім'ї на підростаюче покоління шляхом підвищення її педагогічної культури і надання їй педагогічної допомоги;
- залучення батьків до освітнього процесу школи;
- налагодження партнерських відносин між цими двома інститутами [2].

Відомий український дидакт І. Малафіїк говорить про навчання як про процес, який відбувається як взаємодія «учитель-учень», тобто як суб'єкт-суб'єктна взаємодія [13]. Слідуючи цьому принципу, і учень, і вчитель є суб'єктами навчання, які забезпечують створення демократичного та гуманного середовища співпраці у школі. Навчання через співпрацю є процесом руху учня від незнання до знання, від мимовільного запам'ятовування до усвідомленого сприйняття. При цьому, внутрішнє прагнення засвоєння чогось нового домінує над зовнішніми стимулами. Закон України «Про освіту» акцентує увагу на важливості участі батьків в освітньому процесі. Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості. Батьки мають рівні права та обов'язки щодо освіти і розвитку дитини (ст.55). Вони мають право [4]:

- захищати відповідно до законодавства права та законні інтереси здобувачів освіти;

- звертатися до закладів освіти, органів управління освітою з питань освіти;
- обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти;
- брати участь у громадському самоврядуванні закладу освіти, зокрема обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування закладу освіти;
- завчасно отримувати інформацію про всі заплановані у закладі освіти та позапланові педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні заходи, дослідження, обстеження, педагогічні експерименти та надавати згоду на участь у них дитини;
- брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану;
- отримувати інформацію про діяльність закладу освіти, у тому числі щодо надання соціальних та психолого-педагогічних послуг особам, які постраждали від булінгу (цькування), стали його свідками або вчинили булінг (цькування), про результати навчання своїх дітей (дітей, законними представниками яких вони є) і результати оцінювання якості освіти у закладі освіти та його освітньої діяльності;
- подавати керівництву або засновнику закладу освіти заяву про випадки булінгу (цькування) стосовно дитини або будь-якого іншого учасника освітнього процесу;
- вимагати повного та неупередженого розслідування випадків булінгу (цькування) стосовно дитини або будь-якого іншого учасника освітнього процесу.

Щодо обов'язків, то батьки зобов'язані:

- виховувати у дітей повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, законів та етичних норм, відповідальне ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих і довкілля;
- сприяти виконанню дитиною освітньої програми та досягненню дитиною передбачених нею результатів навчання;
- поважати гідність, права, свободи і законні інтереси дитини та інших учасників освітнього процесу;
- дбати про фізичне і психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя;
- формувати у дитини культуру діалогу, культуру життя у взаєморозумінні, мирі та злагоді між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами, представниками різних політичних і релігійних поглядів та культурних традицій, різного соціального походження, сімейного та майнового стану;
- настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства;

- формувати у дітей усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України;

- виховувати у дитини повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України;

- дотримуватися установчих документів, правил внутрішнього розпорядку закладу освіти, а також умов договору про надання освітніх послуг (за наявності);

- сприяти керівництву закладу освіти у проведенні розслідування щодо випадків булінгу (цькування);

- виконувати рішення та рекомендації комісії з розгляду випадків булінгу (цькування) в закладі освіти.

Згідно цього закону батьки мають право та зобов'язання брати активну участь у житті школи. Адже вони, як ніхто інший, зацікавлені у наданні якісних освітніх послуг їхнім дітям. Якщо розглядати навчання як процес організації та управління збагаченням навчально-пізнавального досвіду учнів, то він спрямований на засвоєння школярами системи знань про суспільство, природу, людину і розвиток на цій основі їх пізнавальних сил, світогляду та позитивних людських якостей [13].

Чомусь, коли ми чуємо дефініції «школа», «родина», то часто уявляємо два відірвані один від одного суспільні інститути, забуваючи, що вони спрямовані на реалізацію спільної мети – формування щасливої та успішної дитини. Шкода, що батьки при перших труднощах перекладають відповідальність за виховання дитини на школу, а педагоги, у відповідь, оголошують вердикт – «втрачений», не давши дитині шанс на зміни, забуваючи, що кожен має право на помилку. Тільки взаємний вплив зі сторони усіх зацікавлених у розвитку особистості дитини осіб, їхня співпраця допоможе дитині відшукати власну траєкторію особистісного розвитку.

Саме педагогіка партнерства є одним із вагомих елементів формули Нової української школи. Плідна співпраця учителів, батьків та дітей на засадах взаємної довіри та поваги допоможе реалізувати основну мету повної загальної середньої освіти: різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [4].

Батьки завжди були включені в події шкільного життя. Але дуже часто їхня формальна залученість проявлялася як участь у традиційних

батьківських зборах, організації та функціонуванні батьківських комітетів та реагуванні на прояви девіантної поведінки їхньої дитини. Така фіктивна співпраця повинна залишитися в минулому. Прийняття нового закону «Про освіту», Концепції Нової української школи та інших нормативно-правових документів звільнило для батьків інший простір для налагодження ефективного діалогу в нових цікавих формах взаємодії.

Освітній процес у школі в умовах НУШ передбачає високий рівень залученості як дітей, так і їхніх батьків. Традиційний підхід за яким батьки відвідують заклад освіти, лише вирішуючи проблеми та непорозуміння, повинен відійти в минуле. Сучасна школа розглядає батьків як активних учасників освітнього процесу, які генерують ідеї щодо поліпшення якості навчання у школі, співпрацюють з класним керівником, вчителями, адміністрацією школи, ініціюють цікаві проекти, обговорюють механізми налагодження комфортних умов перебування дітей у школі, сприяють плідній співпраці всіх зацікавлених сторін в освіті.

Батьки разом із педагогами та адміністрацією школи повинні виробити спільну стратегію, використовувати однакові методи впливу, щоб реалізувати спільну мету – формування щасливої та успішної дитини. Тому така тривимірна співпраця повинна будуватися на взаєморозумінні, повазі та бажанні рухатися вперед разом.

Навчання у школі завжди проходить в умовах тісної взаємодії, спілкування усіх зацікавлених сторін. Тому на результативність засвоєння учнем навчального матеріалу, рівень його мотивації та включеності в роботу опосередкований вплив мають саме батьки. Від їхньої підтримки залежить як діти реагують на певні успіхи чи невдачі в навчанні. Досвід роботи у школі засвідчує існування тісного взаємозв'язку між родиною, методами виховання, формами впливу на дітей, виявленою увагою та результатами їхнього навчання. Мова йде зовсім не про соціальне становище родини, а про налагодженість зв'язків між школою та родиною.

Численні дослідження показують, що позитивні стосунки між сім'єю і школою важливі для успішності учня. Один із найдосвідченіших педагогів у світі, відомий спеціаліст у галузі міжнародного дослідження якості освіти А. Шлейхер вказує на важливість створення середовища співпраці з батьками та спільнотами. Якщо батьки і вчителі налагодять довірливі стосунки, то, на його думку, школи зможуть покластися на батьків як на цінних партнерів у когнітивному та соціально-емоційному вихованні дітей. Це підтверджено результатами дослідження PISA. Адже учні демонструють більші успіхи в тих школах, де директори

усвідомлюють, що батьки переймаються високими академічними стандартами й успішністю дітей [16, С. 167].

Позитивне партнерство батьків і вчителя, на думку Дж. Леї, авторки книги «Уроки з поразок: як дозволити дитині пізнати світ і вчитися на помилках», не просто приносить користь учням – це благо для всіх учасників. Учителів, які заохочують залучення батьків до шкільного життя, оцінюють краще, ніж тих, які цього не роблять. Учні засвоюють більше знань, якщо сім'ї цікавляться процесом навчання, а батьки краще відчують власний внесок в освіту дитини, коли вчителі запрошують їх долучитися до цього процесу [9, С. 226]. На її думку, проблема з комунікацією з батьками є головною причиною відмови від учителювання загалом.

Народження немовляти для кожної родини є одночасно і великим щастям, і значним випробуванням. Більшість **батьків**, що звикли до певного ритму життя, усталених норм і правил повинні взяти на себе відповідальність за нове життя. Саме тут і розпочинається їхня **зона відповідальності**. Адже вони стають прикладом для своїх дітей, проектують моделі поведінки, які засвоюють їхні діти. Ще всесвітньо відомий педагог А. Макаренко у своїй «Книзі для батьків» говорив, що ви повинні бути не тільки батьком і шефом своїх дітей, ви повинні бути ще й організатором свого власного життя [11, С. 15].

Батьки і діти ніби два паралельних світи, які співіснують у одному часовому просторі. Всі ми мріємо, щоб там панував мир та гармонія у взаємовідносинах без докладання будь-яких зусиль. Більшість батьків чекають на чарівника, який помахом чарівної палички здійснить дива. Хтось шукає унікальні рецепти виховання, які після «першого приготування» забезпечать бажаний результат. Як не прикро визнавати, такого рецепту не існує. Кожна дитина неповторна, унікальна за своїми здібностями, талантами, рисами характеру. Та і для кожної родини є свої прийнятні стандарти виховання. Тому єдиного шаблонного рецепту формування успішної та щасливої особистості, успішної в навчанні та житті, просто не може існувати.

Зважаючи на реалії сьогодення, дитина може зіштовхнутися з різними життєвими ситуаціями. Дописи в соціальних мережах, статті в засобах масової інформації, реалії роботи педагогів у школі говорять про наступне. Школяр чи школярка втекли з дому через нерозуміння їх батьками. Дитина не хоче йти додому, бо там чує лише дорікання у свій бік. Мама чи батько, опустивши очі, говорять про відсутність впливу на свою дитину. Дідусь з розчарованим поглядом відзначає, що метод «ременя» уже перестав діяти. Вітчизняний заповідяв фізичної школи дитині, яка отримала зауваження чи погану оцінку у школі. Цей список можна безкінечно продовжувати. Але висновок напрошується само собою. Школа, справді, має значний вплив на формування особистості дитини.

Але його не слід перебільшувати із внеском найрідніших людей, що знаходяться поряд із дитиною з перших днів її життя.

Саме батьки та атмосфера, в якій зростає дитина безпосередньо впливають на формування особистісних якостей дитини. І коли в школі з'являються проблеми з засвоєнням навчального матеріалу, що найчастіше супроводжуються поведінковими відхиленнями, батьки повинні проаналізувати в першу чергу свої слова, дії, вчинки, методи виховання. Батькам важко взяти на себе відповідальність, найлегше знаходити винних в особі когось іншого, причетного до виховання їхніх дітей.

Всіх дорослих, і педагогів, і батьків, об'єднує бажання бачити свою дитину успішною та щасливою. Пропонуємо поради, які допоможуть кожній родині виробити свою формулу щасливої та успішної дитини (Рис 1).



Рис.1 Формула щасливої та успішної дитини (хмара тегів)

1. ЛЮБОВ – сила, що формує щасливу та успішну дитину!

Вчені з'ясували, що любов батьків до дітей відіграє значну роль у їх формуванні й розвитку як особистості. Сімейне виховання розпочинається з любові до дитини. Педагогічно доцільна батьківська любов – це любов до дитини в ім'я її майбутнього, на відміну від любові в ім'я задоволення власних швидкоплинних батьківських почуттів. Любов виховується любов'ю, доброта – добротою, успіх –

успіхом, благородство – благородством [14]. Відомий сучасний педагог-гуманіст Ш. Амонашвілі називає любов основним методом виховання, адже саме вона підкаже як бути з дитиною в тій чи іншій складній ситуації.

Сьогодні в інформаційну епоху можна прочитати величезну кількість педагогічних джерел про роль любові у родинних відносинах. Недостатня кількість уваги та любові до дитини призводить до відчуття неповноцінності, непотрібності та самотності. Це впливає на послаблення зв'язку з самими батьками, викликає поведінкові порушення, впливає на рівень самооцінки. Такі діти постійно відчують тривогу, привертають на себе увагу, часто мають низьку успішність у школі. Надмірна сліпа любов також має негативні прояви. Практикуючий психолог Т. Глюк відзначає, що коли батьки сліпо люблять і оберігають свою дитину від усіх негараздів, контролюють її, тоді постає бажання вирватися з усього цього й показати, що я щось можу. По-друге, негативний вплив несе вседозволеність, коли дитині дозволяється усе і відсутні будь-які заборони. Знайти «золоту середину» в реальному житті буває дуже важко, але дитина, яка не відчуватиме, що її люблять рідні не зможе виховати це почуття у своїх майбутніх дітей. Подібна ситуація із педагогами. Лише люблячий педагог зможе користуватися повагою та авторитетом з боку учнів. У іншому випадку їх будуть просто боятися або зневажати.

Коли ми говоримо про почуття любові, то маємо на увазі, в першу чергу, такі її прояви як проведений час з дітьми, ігри, спілкування та спільна діяльність. Більшість батьків вимірюють її кількістю подарунків, що виробляє у дітей викривлене сприйняття батьківської любові, яке оцінюється матеріальними речами. У такий спосіб дорослі компенсують недостатньо приділений їм час, що викликає руйнування справжніх сімейних цінностей.

Проявляти свою любов потрібно і важливо. Дитина повинна чути від своїх рідних щось на зразок «Яка я щаслива мама (тато), що в мене є такий син (донька) як ти!». Дитина повинна не лише знати, що її люблять, а відчувати це. У майбутньому це допоможе відчувати себе більш впевненішим та емоційно стабільнішим.

Любити потрібно не за щось, а безумовно. Більшість батьків проявляють свою любов у якихось конкретних випадках. Похвалили дитину в школі – значить вона заслуговує на любов, не похвалили чи навпаки, стався якийсь неприємний інцидент – любов десь зникає. Дитина повинна відчувати, що її любитимуть за будь-яких обставин. Вона має право на помилку. Завдання батьків навчити дитину розрізняти позитивне і негативне, прийнятне і неприйнятне, загальноприйняте і аномальне. Підліток, який відчуває, що його

люблять рідні не за щось конкретне, прийде зі своїми проблемами не до друзів, а до своїх батьків.

Любов притягує до себе інші позитивні якості – співчуття, довіру, бажання допомогти ближньому, доброту. Не наповнена дитина любов'ю в дорослому житті наповнюється проблемами. Поведінка учня у школі є також проявом внутрішнього стану дитини. Замість того, щоб спробувати зрозуміти мотиви поведінки школяра, реакція дорослих часто передбачувана – крик, залякування, тиск. У дорослому житті такі діти будуть віддзеркалювати поведінку своїх батьків.

Якщо дитину не вчити дружити, співпрацювати, а пізніше любити, вона найчастіше виростає звичайним егоїстом, який не вміє любити нікого, крім себе. Японський новатор у сфері раннього розвитку М. Ібука говорить про любов як найкращий метод виховання для дитини. Подібної думки і американський експерт з лідерства С. Кові. Він зазначав, якщо ви хочете мати приємну у спілкуванні та слухняну дитину-підлітка, будьте батьком, який розуміє, вміє поставити себе на місце іншого, є послідовним та люблячим. [6, С. 20].

2. СПІЛКУВАННЯ – сила, що формує щасливу та успішну дитину!

Спілкування є найважливішим чинником психічного розвитку дитини. Без повноцінного людського спілкування неможливий повноцінний розвиток особистості. Його дефіцит, на думку фахівців, веде до різних порушень: виникнення затримки психічного розвитку, педагогічної занедбаності чи навіть до загибелі на ранніх етапах розвитку. Дитина повинна відчувати, що батьки, вчителі цікавляться її успіхами, проблемами.

Саме спілкування на буденні теми з дитиною, інтерес до шкільного життя допомагають будувати «мости довіри» між батьками та дітьми. Експерти в галузі навчання та виховання рекомендують цікавитися тими темами, які діти вивчають у школі, влаштовувати спільні обговорення, перегляди кінофільмів, читати книги, цікаві для певної вікової категорії дітей. На сьогодні, коли кількість інформації постійно зростає, кожна людина відчуває брак часу. Середньостатистична сім'я збирається вдома разом як мінімум після шостої години вечора. Виконання господарських обов'язків, домашнього завдання у школу з'їдає більшість часу. А ще телефонні розмови та соціальні мережі, які стали частиною нашого життя. На таке цінне живе спілкування іноді не вистачає ні часу, ні сил після важкого робочого дня. Саме тут слід згадати про відповідальність батьків та особистий приклад.

Мама чи тато, які годинами просиджують за телефоном, через короткий час матимуть схожу проблему залежності від гаджетів і у своєї дитини. Та ще й дивуватимуться, чому так важко відірвати свою

доську чи сина від телефону, планшету чи комп'ютера. М. Ібука відмічає, що саме виховання дитини є найголовнішим заняттям батьків [5]. І тому слід пам'ятати, що жоден гаджет, дорогі подарунки не замінять теплих слів, які батьки адресують у бік своїх дітей.

Оптимальний час за добу для спілкування батьків з дитиною складає від 20 хвилин до 1 години. Але це час, коли ви будете займатися виключно справами самої дитини. Відкладіть телефон, вимкніть телебачення і розчиніться у справах дитини, її інтересах. Пам'ятайте, що витрачений час на ідеальне прибирання квартири чи якусь іншу, важливу на перший погляд справу, не компенсує їй відсутність потрібної порції уваги. При спілкуванні з дитиною важливе все:

- кількість сказаних слів;
- кількість усмішок за проведений разом час;
- кількість обіймів (мінімум 8 за добу).

А. Шор стверджує, якщо дитину в дитинстві мало обіймають і цілують, то згодом вона може стати дорослою, яка схильна до депресій і гормональних сплесків, також такі люди більше схильні до ризику захопитися наркотиками та асоціальною поведінкою. У психотерапевта Вірджинії Сатир є хороша фраза про обійми. Обійматися чотири рази на день нам потрібно для виживання, вісім – для підтримки себе в нормальній формі і дванадцять – для росту [1].

Яка типова форма спілкування між дорослими та дітьми? Прислухайтеся на вулиці до перехожих і відчуєте, що значний відсоток батьків у спілкуванні використовують крик. Дорослі пояснюють його як прояв поганого настрою, нестриманості чи «сплеском негативних емоцій». Більшість таких батьків самі виховувалися в страхові та сприймають крик як звичайний метод впливу на їхніх дітей. Вони щиро вірять, що так їх швидше почують та відреагують на їхні вимоги. Насправді крик є захисною реакцією людини, проявом її безсилля. Така поведінка в майбутньому породжує лише непорозуміння між батьками та дітьми. Доки дитина боїться крику, цей метод може діяти. Коли дитина адаптується до такої манери спілкування, вона починає проявляти схожу поведінку у спілкуванні з оточуючими. Відбувається руйнування довірливих відносин з батьками, що призводить до повного нерозуміння один одного.

Крик породжує крик. Перш ніж підняти голос на сина чи доську слід поставити собі запитання: «Якою Ви бачите свою дитину в майбутньому?». Виховання дітей починається із виховання самих дорослих. Якщо з якоїсь причини сталося так, що ви піддалися слабкості, емоціям, то попросіть пробачення у свого сина, доськи. Адже ображена батьками дитина стає до них «глухою». Образа породжує зло, а крик провокує агресію. З усім цим дитина піде до

школи, а її емоційний стан обов'язково матиме зворотній вплив на успіхи в навчанні.

Більшість батьків намагаються шляхом підвищення голосу, крику уберегти своїх дітей від агресивного середовища. Але заборони, залякування чи крик не переконують їх у шкідливості чогось, а лише розпалюють інтерес до об'єкту заборони. Лише спільним аналізом можна виростити в дитині оцінку певної події, ситуації. Вона повинна сама дійти до того, що добре, а що зле.

Дитина, як те чисте полотно, де батьки наносять на нього кольорову гаму несміливими рухами. Загальна атмосфера, яка панує вдома закладає особистісні риси дитини. Для прикладу, в Японії провели експеримент із близнюками, яких з самого народження виховували в різних сім'ях. Результати показали, що навіть близнюки, якщо вони ростуть та виховуються в різних умовах і під впливом різних людей, будуть дуже відрізнятися один від одного за особистісними якостями, характером, здібностями [5]. Спілкування у родині, якість взаємовідносин між батьками створюють майбутню модель комунікації дитини з зовнішнім світом. М. Ібука підкреслює, що очі та ніс передаються вашій дитині у спадок, але вираз його обличчя – це те дзеркало, в якому відображені сімейні взаємовідносини. Важко не погодитися, що щоденні чи періодичні сварки батьків мають негативний вплив на дитину. Це проявляється навіть у зовнішності (неприятність, напруження м'яз обличчя, похмурий вигляд). Рідні закладають фундамент, що розбудовується в майбутньому спільно з вихователями, вчителями, оточуючим середовищем.

Ніхто крім батьків не зможе захистити і зрозуміти своїх дітей краще ніж хтось інший. Справжні люблячі батьки час від часу аналізують свою поведінку, переглядають методи виховання, визнають свої недоліки, вчасно просять вибачення. Такі дії підвищують рівень довіри до батьків.

Важливим елементом є комунікація і з вчителями. Зворотній зв'язок між батьками та педагогами є важливим інструментом для побудови індивідуальної траєкторії розвитку дитини. Американська викладачка Дж. Леї наголошує, покажіть учителю, що ви вважаєте і позитивні, і негативні зауваження важливою частиною освіти дитини та партнерства «батьки – вчитель» [9, С. 236]. При цьому лише в такому випадку вчитель сприйматиме критику від вас у свій бік та рекомендації щодо налагодження відносин з вашою дитиною. Не бійтеся подякувати вчителю, адже результати його щоденної роботи будуть спостерігатися лише з часом. Ваша подяка стане містком у розбудові ваших партнерських взаємин. Дитина повинна розуміти, що у вас спільна позиція щодо майбутнього дитини. А шкільні роки – це час

для проб та помилок, щоб впевненіше себе відчувати у дорослому житті.

3. ВІРА та ДОВІРА – сила, що формує щасливу та успішну дитину!

Більшість батьків мріють про довірливі відносини зі своїми дітьми, але часто самі руйнують «мости довіри» між ними. На підсвідомому рівні кожна мама, тато чи інші родичі вірять у щасливе майбутнє дитини. Але ця віра повинна підкріплюватися діями, вчинками, словами. Важливо:

- вміти прощати і довіряти дитині;
- дитина повинна відчувати, що її довіряють;
- вміти просити поради у дитини;
- давати дитині право вибору;
- вірити в дитину, її сили та можливості.

Автор книги «7 звичок надзвичайно ефективних людей» С. Кові відзначає, що довіра допомагає знайти «третю Альтернативу» – синергетичне рішення, яке буде найкращим для усіх сторін [7]. Слідуючи цьому баченню, саме довіра формує готовність чути один одного та знаходити компроміс при вирішенні різних ситуацій.

Інший полюс довіри – постійні дорікання. Якщо дитині часто дорікати, в неї погіршується поведінка, вона починає себе сама карати, критикувати, бо відчуває провину. У майбутньому це переростає в небажання слухати і чути батьків, погіршення взаємовідносин та відсутність будь-якого впливу на дії дитини. Маючи найкращі наміри, батьки можуть із позиції радників непомітно перейти у позицію диктатора, постійно нав'язуючи свою волю. Маючи право вибору, дитина сама повинна впевнитися в істинності того чи іншого твердження.

Виховання часто асоціюється з насиллям над особистістю, з ігноруванням бажань дитини. Змушувати щось робити проти її волі, навіть маючи найкращі наміри – це підриває віру дитини в свої сили. Вірити та довіряти дитині означає дозволяти їй проявляти свої емоції, чути її думки, спільно аналізувати спірні ситуації, сприймати її як рівного собі. Дорослі часто припускаються помилки, коли вчать дітей бути хорошими, щоб подобатися іншим, забуваючи про себе і свої почуття. Важливо дозволяти дитині проявляти свої емоції, навчитися її слухати та чути, проявляти віру в її успіхи, акцентувати увагу на її сильних сторонах та талантах. Хваліть дитину, відзначаючи її поступ та порівнюючи з вчорашніми досягненнями. Говоріть їй слова підтримки та підбадьорюйте її, вона чекає на це. Пам'ятайте: те що для дорослого звичайний крок, для дитини – прорив. І вона гідна похвали [14, с. 41].

Часто дитину порівнюють з водою у річці, яка буває весела та стрімка, бурхлива або ж глибока та повільна. Вода пливе собі, куди їй

заманеться, рухається вільно та невимушено. Але рух кожної річки визначає її русло, ті береги, яких ми називаємо «батьками». Вони завжди ніби попереду, визначають основне спрямування її руху. Якщо батьки знають як виховувати дитину, розуміють, що є важливим для неї, – то це береги міцні, надійні. Тоді і річка почувається захищеною та більш впевненою.

Діти наслідують своїх батьків, віддзеркалюють їхню поведінку, манери спілкування, але, головне, – засвоюють саме ті цінності, ті головні життєві принципи, які сповідують батьки. *Час проведений із дитиною, прояв інтересу до її справ, щоденні обійми та теплі слова, віра в успіхи дитини та любов допоможуть побудувати чи відновити «мости довіри» між дорослими та дітьми. Не потрібно виховувати дітей, потрібно виховувати себе!!!* Мудрість батьків і проявляється у вмінні не пригнічуючи свободу дитини, а дозволити їй зробити правильний вибір, який би влаштував і дорослих, і дітей.

Довіру слід розглядати і з позиції батьки – вчителі. Певний час, коли авторитет вчительської професії був низьким, батьки втратили довіру до педагогів. Для них стало звичною справою заперечувати вчительські поради та принципи ще на етапі проєкту. Вони дозволяли собі обговорювати педагогів разом із дітьми, піддавати сумніву їх професійність і майстерність. Після 2017 року паралельно із реформою НУШ повертається й довіра до вчителя, збільшується авторитет вчительської професії загалом. Тому дуже важливо довіряти вчителям, що дозволить їм стати сильнішими, впевненішими, повірити у себе та своїх учнів. Як дітям потрібен простір для невдач, так і вчителям потрібен час і кредит довіри, щоб дати цим помилкам реалізуватися повністю й перетворитися на уроки. На думку Дж. Леї, авторки колонки порад для батьків, не потрібно любити вчителя вашої дитини чи ігнорувати недобру славу про нього, але якщо ви дасте вчителям кредит довіри, вони зі значно більшою імовірністю поставляться так само до вашої дитини [9, С. 229-230].

4. Залучення батьків до освітнього процесу.

Участь батьків у житті школи не обмежується батьківськими зборами чи підтриманням зв'язку з класним керівником. Відповідальність за виконання дитиною освітньої програми та досягнення передбачених нею результатів навчання лежить частково саме на них. Саме ця норма статті 55 Закону «Про освіту» дозволяє залучати батьків до освітнього процесу. Їхня участь у навчальному процесі збільшує повагу до роботи вчителя [10]. Канадський учений-новатор М. Фуллан стверджує, що ніщо так не мотивує дитину сильніше, ніж те, що її знання цінують в школі, родині, суспільстві, які тісно співпрацюють між собою [7]. Але саме сьогодні відбувається зміщення акцентів щодо пріоритетів у навчанні. В умовах постійних

змін, появи нових професій, технологій більшість батьків хочуть, щоб їхні діти досягли успіху та жили щасливо. Вони розуміють, що отримати хорошу та достойну роботу їхні діти зможуть за умови розвитку навичок критичного мислення, вміння самостійно приймати рішення, комунікативних навичок. К. Робінсон продовжує цей список, акцентуючи увагу на наступних: взаємодопомога, співпраця, лідерство, наставництво, вміння слухати, чесність, розуміння інших і вміння залагоджувати конфлікти [15].

Але процес навчання є дуже часто рутинною справою. І на певному етапі ваша дитина може втратити інтерес до школи, через цілком зрозумілу причину. На думку американського педагога Т. Вагнера та підприємця-інноватора Т. Дінтерсмита, мистецтво батьків полягає не у інстинктивному примушуванні дитини звикнути до навчання, виконуючи уроки та прагнути високих оцінок. Слідуючи їхньому баченню, генетика запрограмувала нас, батьків, боротися за виживання наших дітей і робити все для того, щоб вони стали працелюбними круглими відмінниками, вступили до чудових університетів і мали хороші життєві перспективи. Але справжнє мистецтво батьків полягає в іншому. Адже така одностороння «дресура» вбиває здатність вашої дитини до творчості, інновацій та незалежної думки [3, С. 296-297]. Учнів потрібно навчати мислити масштабно, шукаючи нестандартні підходи до звичних речей. Прогрес дитини буде можливий, якщо всі учасники освітнього процесу (і батьки, і педагоги) будуть підтримувати творчість та інновації дитини.

Форми залучення батьків до реалізації основних цілей освітнього процесу схематично можна зобразити так (Рис. 2).

У ролі партнерів батьки можуть допомагати у підготовці навчальних матеріалів, контактувати з іншими батьками для поширення важливої інформації, підтримувати участь дітей у різних дослідницьких проєктах. Наприклад, вчителька на уроці природознавства у третьому класі запропонувала вдома виростити помідор. Дитина, виконуючи умови проєкту повинна була спостерігати над усіма етапами розвитку рослини: від насінини до зародження плода. Звичайно третьокласникові потрібно було купити в магазині насіння, землю, форму для вирощування. Якщо мама чи тато будуть зацікавлені у виконанні подібного завдання, дитина також буде із задоволенням саджати, доглядати, поливати рослину та дочекається її цвітіння. Інтерес батьків до різного роду проєктів в значній мірі забезпечить успіх отриманих по його завершенню результатів.

Окремі школи практикують залучати батьків до проведення самих уроків у ролі вчителів. Дітям дуже подобається бачити власних мам чи тат у такій незвичній ролі (так само як і дідусів чи бабусь). Але від учителя така залученість батьків вимагає попередньої підготовки та

планування. Педагог має надати консультативну допомогу «батькам-учителям», при потребі наголосити на певних методичних аспектах, налаштувати батьків на позитивну співпрацю.



Рис. 2. Форми залучення батьків до реалізації освітнього процесу

Така залученість батьків завжди дає позитивні результати як для батьків, так і для вчителя і самих дітей. Після таких уроків батьки краще розуміють складність роботи вчителя та допомагають йому в майбутньому порозумітися із учнями.

Батьки в ролі координаторів можуть бути ініціаторами проведення екскурсій, класних заходів, творчих зустрічей чи заходів іншого формату.

Зона відповідальності вчителів розпочинається з моменту приходу дитини у школу і переплітається із зоною відповідальності батьків, які і далі супроводжують та направляють дитину. Навчання – це рутинний процес, що вимагає щоденних зусиль. Але мистецтво вчителя – надати йому привабливого зовнішнього вигляду, наповнити його цікавими елементами, перетворити його в захопливий процес, що викликатиме відчуття радості від пізнання нового. Така нова філософія освітнього процесу закладена в реформу Нова українська школа, з метою наблизити школу до дитини, ліквідувати прірву між учнями та вчителями, показати практичну цінність навчального матеріалу, що

викладається на уроках. Компетентнісне навчання, індивідуальний підхід, формувальне оцінювання, віра в успіхи дитини – все це є складові оновленого бачення реалізації освітнього процесу.

Досі урок залишається основною формою організації освітнього процесу як і кілька століть назад. Яким повинен бути сучасний урок, на який би хотілося приходити учням та який би викликав позитивні емоції, стимулював бажання навчатися? На сьогоднішній день учителі користуються широкими свободами. Вони можуть розробляти власні навчальні програми з предметів, курсів на основі Державних стандартів або користуватися Типовими. Педагог сам визначає необхідний обсяг годин, відведених на вивчення тієї чи іншої теми, може змінювати послідовність вивчення тем, визначати обов'язкові види робіт. Для досягнення основної мети та цілей уроку застосовує на свій вибір методи та прийоми роботи, оптимальні для даної вікової категорії дітей, складає плани-конспекти уроків, зручні для нього у використанні, розробляє індивідуальні та додаткові завдання, освітні ресурси. Паралельно із свободою збільшується відповідальність педагогів за якість реалізації освітнього процесу. Це і є зоною відповідальності вчителів і вчительок, які співпрацюють з учнями та їх батьками на засадах партнерства.

В умовах реформування освітнього процесу та безперервної інформатизації суспільства вся дидактична система спрямовується на реалізацію основного завдання – навчити учня навчатись, довести необхідність самовдосконалення та самозбагачення знаннями, вселити впевненість у власні сили та успіхи. Але традиційний урок вже не спроможний реалізувати основну мету освіти та сформувати цілісну особистість школяра. Тому реформою НУШ закладено плавний перехід до компетентнісного навчання.

Аналізуючи недоліки традиційного знаннєвого уроку та сучасні вимоги часу, саме компетентнісний урок зможе підвищити рівень мотивації школярів, акцентувати увагу на використанні життєвого досвіду дітей, а також надати можливість творчо застосувати набуті знання на практиці. Науковці по-різному тлумачать поняття «компетентність». Аналіз відомих підходів дозволяє говорити про компетентності як про сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної освітньої та професійної діяльності; здатність учня ефективно вирішувати поставлені завдання, самостійно приймати рішення. Володіючи навичками саморегуляції, саморефлексії та самооцінки.

Компетентнісне навчання тісно переплітається з іншим, не менш важливим поняттям «ефективність навчання». Аналізуючи відомі підходи педагогів щодо ефективності навчання, слід відмітити, що це цілеспрямована міра досягнення учнем і вчителем позитивного

результату у процесі їх спільної діяльності. Ефективність вивчення шкільних предметів залежить від оптимального використання форм, методів, прийомів навчальної діяльності школярів та виявляється у спрямуванні їх творчої пізнавальної активності не лише на оволодіння предметними знаннями, а й на розвиток своїх потенційних та прихованих можливостей.

Про перевагу компетентнісного підходу свідчить наступне:

- такий урок є творчою співпрацею вчителя з учнями, спрямовує їх на нові відкриття та досягнення;
- він допомагає у формуванні власних поглядів та переконань, вчить критично мислити та оцінювати здобуту інформацію;
- завдяки безпосередньому прямому контакту між вчителем та учнями спостерігається більша зацікавленість та пізнавальний інтерес;
- учень має змогу у процесі проведення уроку проявити свій потенціал та засвоїти значно більше інформації.

Використання такого підходу сприяє мисленню школярів, вмінню обробляти великий обсяг навчального матеріалу, включенню в активне обговорення освітніх проблем. А опрацювання значного об'єму джерел інформації при частій зміні видів діяльності та акцент на колективній і груповій формах роботи формують в учнів вміння, які так необхідні у XXI столітті.

Та поряд з цим, зона відповідальності вчителя – це ментальне, фізичне й емоційне здоров'я школярів, що також закладено в основу компетентнісного навчання та реформу НУШ.

Якщо ви вчитель, пам'ятайте про головне:

- Ставите чіткі цілі уроку, які зрозумілі дітям.
- Дитина повинна розуміти навіщо їй вчитися. Акцентуйте увагу на практичному спрямуванні навчального матеріалу. Діти повинні розуміти навіщо їм потрібно знати ту чи іншу тему та можливість її практичного застосування в реальному житті.

- Викладання навчального матеріалу повинно бути цілісним та інтегрованим. Органічне поєднання тем різного спрямування або огляд певного явища чи процесу з позицій кількох предметів даватиме більш об'ємну картину знань для учнів.

- Підбирайте оригінальні методи, прийоми, технології, які дозволяють частіше ніж звичайно змінювати види навчально-пізнавальної діяльності школярів та впливають на якість і результативність освітнього процесу.

- Застосовуйте проактивний підхід до організації уроку: 10% - розповідь вчителя, 90% - робота з дітьми. Це є вимогою часу. Він полягає в тому, щоб відразу перетворювати проблеми на завдання,

завдання – на реалізовані проєкти та майбутній успішний досвід. Так як дитина вчиться на помилках, так і педагог перетворює розчарування на досвід. Головне, щоб вчитель усвідомлював, які цілі він ставить та відчував відповідальність за результати своєї роботи. Проактивний вчитель є не лише слухняним виконавцем освітніх програм, а, в першу чергу, є ініціатором змін, дослідником дитячих душ, генератором цікавих ідей, які працюють в кожному конкретному середовищі, учнівському колективі.

- Проявляйте повагу до честі і гідності учнів, створюючи доброзичливу атмосферу на уроці. Педагогіка партнерства дозволяє вчителям і учням стати повноправними учасниками освітнього процесу, відчуваючи подвійну відповідальність за результати навчання.

- Контролюйте поставу дітей під час писання, читання та інших форм роботи на уроці.

- Більше рухайтесь. Рух – це життя. Сучасні фізкультхвилинки та руханки для очей є терапевтичним засобом для фізичного здоров'я учнів та важливі при переключенні їхньої уваги.

- Часто змінюйте види навчальної діяльності учнів, підсилюючи цікавість та інтерес учнів до уроку.

- Хваліть учнів за пророблену роботу. Діти потребують похвали та уваги до їхньої діяльності, це також стимулює їх до активностей на уроці. Так дитина відчуває себе важливою.

- Діти працюють по-різному (швидше чи повільніше за інших). Для багатьох це є особливістю їхньої нервової системи. Застосовуйте індивідуальний підхід до таких дітей.

- Давайте можливість висловити свою думку усім бажаючим. Тоді у дитини не виникне відчуття поразки чи нереалізованості.

- Не говоріть категоричне «НІ», навіть якщо дитина відповіла не вірно. Використовуйте інші вислови «ти був близько до відповіді», «не точно», «подумай ще», «які є ще варіанти»..., щоб не виробити у дитини почуття поразки та не відбити бажання висловлювати свою думку.

- Поряд із подачею та закріпленням академічних знань, звертайте увагу на емоції та внутрішній стан дитини. Робіть акцент на розвиток м'яких навичок (вміння працювати в команді, допомагати один одному, співпереживати...). Доведено, що емоційний інтелект (EQ) більше впливає на успіх дитини ніж рівень її IQ.

- Учні повинні розуміти, що помилятися – це нормально, помилка – це лише шлях до знання. Якщо дитина помилилася чи зробила щось не так як пояснював вчитель – це не кінець. Просто наголосіть, щоб вона була уважнішою іншого разу.

- Відзначайте успіхи дитини, її хорошу поведінку. Це може бути ефективнішим ніж постійні зауваження та фокусування на негативних проявах поведінки.

- Під час уроків рухайтесь класом, звертаючи увагу на роботу учнів, запитуючи, чи все дітям зрозуміло. Сидіння за вчительським столом створює образ вчителя-контролера.

- Вигадайте щось особливе, що зробить ваше спілкування з учнями унікальним. Це може бути незвичне привітання чи зустріч учнів вранці, що налагодить атмосферу у класі та зніме емоційну напругу.

- Більше усміхайтесь. Педагогічна посмішка, на думку великого педагога сучасності Ш. Амонашвілі, дарує дитині більш потужний імпульс життя, ніж усі принципи, методи і комп'ютери разом. Мудрість вчителя в тому, щоб серцем відчувати кому, коли і якою посмішкою посміхнутися, щоб енергія посмішки дитиною була прийнята.

- Підтримуйте здатність учнів до саморегуляції. Надмірна опіка не дозволяє розвивати самостійність учнів.

- Допмагайте налагоджувати сприятливу атмосферу у класному колективі та будувати хороші взаємини між учнями.

- Працюйте над внутрішньою мотивацією. Ніякі зовнішні чинники, страхи, авторитет дорослих, підкупи та маніпуляції не мають такої сили як внутрішнє бажання дитини навчатися. Мотивація є важливою силою, що спрямовує навчально-пізнавальну діяльність дітей, повертає увагу до уроку, сприяє процесам запам'ятовування. Мотив є рушійною силою, яка скеровує діяльність дитини. Мотив неможливий без цікавості. Внутрішній інтерес до нового чи невідомого формує стійку мотивацію та перетворюється у бажання навчатися. Так, за висловленням лауреата Нобелівської премії І. Павлова, коли інформація подається поза цікавості, в корі головного мозку формується центр її активного відторгнення.

На думку американського президента Д. Ейзенхауера, мотивація є мистецтвом змусити людей зробити те, що вам потрібно та зробити так, щоб це було їх бажання [7, с. 125]. Всесвітньо відомий експерт з виховання доктор М. Маршалл говорить про існування внутрішньої та зовнішньої мотивації. Шкільна система освіти дуже часто виховує слухняність замість відповідальності. Зовнішня мотивація саме цьому і сприяє. Її суть, як відзначає М. Маршалл, полягає в тому, що для зміни поведінки однієї людини потрібний вплив іншої. У такому випадку вся відповідальність лягає на «іншого», а не на того, на кого впливають [7, с. 127]. Зовнішня мотивація передбачає постійний вплив вчителя на учня, його стимулювання, нагородження, покарання. Це призводить до того, що учень виконує те чи інше завдання, коли відчуває зовнішній стимул, заохочення чи страх.

Зовнішня мотивація працює лише тимчасово і коли зникають мотивуючі чинники ззовні, людина перестає розвиватися. Так і школяр, виконує завдання не для себе, а для дорослого: вчителя, класного керівника, мами, тата, виконуючи роль слухняного виконавця. Підтримуючи зовнішню мотивацію, ми самі позбавляємо учня відчуття відповідальності, самосвідомості. Щоденне навіювання учням значимості того чи іншого навчального предмету, його переваг, привчання до того, що оцінка є найкращим стимулом навчально-пізнавальної діяльності школярів, використання покарань та спроби впливати на особистість учня іншими авторитетами дорослих призведе до виховання слухняного, але не свідомого учня. Школяра, який щось робитиме, якщо його попросять, запропонують якусь винагороду чи з відчуття тривоги, страху.

Частково це пов'язано з пережитками історичного минулого України. В епоху радянської влади цінним був слухняний виконавець, який без зайвих запитань виконує доручення, не проявляє ініціативу та слідує загальноприйнятому. Сьогодні нам потрібен інший учень, який виконуватиме роботу, бо йому це цікаво, корисно для нього чи суспільства. Він ініціативний, вимогливий до себе та оточуючих, а головне – не ним керують, а він рухається на основі власних стимулів та переконань.

Американський учений У. Едвардс Демінг вважав, що всі люди народжуються з відчуттям внутрішньої мотивації. Він був переконаний, що кожній людині притаманне бажання навчатися, відчувати гордість за свою роботу, експериментувати і вдосконалюватися [7, с. 128]. Саме внутрішня мотивація є головним компонентом успішності в навчанні.

Всі ми добре знаємо, працюючи з сучасними учнями, що неможливо змусити школяра щось якісно виконувати, якщо він сам цього не забажає. Жоден вчитель не вмотивує краще учня до навчання ніж він сам.

Завдання вчителя – надати простір для творчості та можливість вибору, показати цікавинки та практичні цінності від вивчення шкільного предмету. Неможливо змусити учня навчатися, можливо лише показати наскільки це може бути цікаво та захоплююче.

Такої ж думки і А. Маклін, відомий шотландський педагог і психолог, автор книги «Мотивуюча школа». Він говорить, що найбагатша мотивація – це самомотивація, і це ті двері, які відмикаються зсередини. Однак при цьому вчителі відіграють величезну роль у впливі на те, як учні мотивують себе. Діти оволодівають цінностями, які допомагають їм бути успішними у школі, через процес засвоєння цих цінностей. Тому місія школи – підтримувати цю природну схильність молоді до засвоєння цінностей, а не примушувати до цього [23, С. 307].

А де ж у цій системі розпочинається та закінчується *зона відповідальності самого учня та учениці*? У Новій українській школі виховний процес є невід'ємною складовою освітнього процесу і ґрунтується на загальнолюдських цінностях українського народу, цінностях громадянського суспільства, правах та свободах як базових цінностей суспільства. Він спрямовується на формування відповідальних громадян, які мають усвідомлену потребу навчатися на засадах академічної доброчесності. Успіх навчального і виховного процесів у НУШ залежить від відносин між вчителем і учнями, які побудовані на основі співдружності, співробітництва і ділового партнерства. І чим раніше буде сформовано цю якість – «відповідальність», тим раніше учень/учениця розумітимуть свою участь в організації освітнього процесу та братимуть відповідальність за його результати.

Кожен учень унікальний, тому немає універсальних методів, які будуть дієвими для усіх категорій дітей. Окремі учні не досягають навіть того, що було, на думку вчителів, очевидним та досяжним для них. Інші ж, навпаки, маючи аналогічні здібності, досягають значно більшого ніж від них очікували вчителі. Визначальним чинником при цьому виступає мотиваційне налаштування, їхня віра у самоефективність, здатність переборювати проблеми і невдачі [12, с. 167]. Тому лише при досягненні мотиваційної зрілості можна говорити про зону відповідальності учня. Адже для багатьох учнів відчуття відповідальності приходить запізно, коли вже втрачено багато можливостей. Саме тому на перших етапах навчання дитини у школі саме партнерство двох китів «батьки» - «педагоги» є головним для пробудження внутрішнього потенціалу дитини, внутрішніх мотиваційних налаштувань, відкриття нереалізованих можливостей учнів з метою виховання успішної та щасливої особистості, готової брати відповідальність за свої дії.

Список використаних джерел

1. Батьківство в радість. Тренінговий курс з набуття батьківських навичок. – К. : «Р. К. Майстер-принт», 2008. – 196 с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 254 с.
3. Вагнер Т., Дінтерсміт Т. Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя / Тоні Вагнер, Тед Дінтерсміт / пер. з англ. Надія Борис. – К. : Наш формат, 2017. – 312 с.
4. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017.– № 38–39. – 380 с.
5. Ибука М. После трех уже поздно / Масару Ибука. – М. : Альпина нон-фикшн, 2011. – 224 с.

6. Кові С. 12 важелів успіху / Стивен Кові / переклад з англ. Р. Клочка. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. – 208 с.
7. Кові С. Лідер у мені / Стивен Кові. – К. : Освіторія. – 247 с.
8. Кові С. Семь навыков высокоэффективных людей / С. Кови. – Л. : Иизд-во Мир, 2014. – 452 с.
9. Леї Дж. Уроки з поразок: як дозволити дитині пізнавати світ і вчитися на помилках / Джесіка Леї; пер. з англ. Наталії Палій. – Київ : Книголав, 2020. – 304 с.
10. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. – Київ : Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
11. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1980. – 326 с.
12. Маклін А. Мотивуюча школа / Алан Маклін; пер з англ. Т.В.Тадеевої. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. – 480 с.
13. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи : навчальний посібник / І.В. Малафійк. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 532 с.
14. Маніфест гуманної педагогіки / Ш.О. Амонашвілі, Д.М. Маллаєв, С.Л. Крук та ін.; за ред. Ш.О. Амонашвілі; пер. з рос. В. К. Гаврилькевич / Міжнародна асоціація громадських об'єднань «Міжнародний центр гуманної педагогіки». – Хмельницький : Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної педагогіки; Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, 2011. – 64 с.
15. [Робінсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Кен Робінсон, Лу Арніка \[пер. з англ. Г. Лелів\]. – Львів : Літопис, 2016. – 258 с.](#)
16. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Андреас Шлейхер / переклала з англ. Ганна Лелів. – Львів : Літопис, 2018. – 296 с.

*Марина ГРИНЬОВА
Вікторія ДОНЧЕНКО
Валерій ЖАМАРДІЙ*

МОДЕЛЬ ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВИХ ТА ПРОБЛЕМНИХ ІГОР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців медицини до використання здоров'язбережувальних технологій застосовується інтегроване поєднання загальнодидактичних і методів активного навчання, які передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію та самоорієнтацію. У такому освітньому середовищі здобувач вищої освіти є включеним у педагогічний процес активним суб'єктом, якому надається можливість підвищити рівень самостійності, а також визначитися з вибором змісту та методів навчання, спрямованих на професійне використання здоров'язбережувальних технологій.

У процесі професійного навчання майбутніх фахівців медицини суб'єктний досвід використання здоров'язбережувальних технологій розширюється і ускладнюється поступово, починаючи з першого курсу: від пізнання себе як суб'єкта життєдіяльності, який здійснює проби і експерименти в сфері здоров'язбереження, до саморозвитку особистості здобувача вищої освіти як професіонала, здатного до професійного впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій.

Однією з головних форм організації освітнього процесу у закладі вищої освіти є лекція. В процесі навчання студентів-медиків до використання здоров'язбережувальних технологій використовуються як традиційні, так і проблемні лекції, лекції-дискусії, презентаційні (мультимедійні) лекції.

У *традиційній лекції* студенти-медики займають дещо пасивну роль, тому ця форма використовуються лише як вступна або заключна з посиленням інформативності за допомогою демонстраційного матеріалу, а також творчого підходу лектора до викладу нової інформації.

Проблемні лекції використовуються з метою встановлення зворотного зв'язку зі здобувачами вищої освіти для активізації процесу мислення і розвитку пізнавального інтересу до невідомих явищ. На початку такої лекції викладач створює проблемну ситуацію у вигляді

поставлених проблемних питань або парадоксу, які потребують пошуку шляхів їх вирішення. Вирішуючи протиріччя, закладені в проблемних запитаннях, здобувачі вищої освіти самостійно приходять до тих висновків, які викладач повинен був повідомити в якості нових знань. Наприклад, при вивченні теми «Системне уявлення про здоров'я людини» в рамках дисципліни «Загальна гігієна та екологія людини» студентам пропонується дати відповідь на запитання: «Що для вас є здоров'я?», на яке зазвичай вони відповідають, що це відсутність хвороб, гармонійний фізичний розвиток тощо. Викладач задає запитання: «Припустимо, що у вас апатія, пригнічений психічний стан, і немає видимих фізичних розладів та хвороб, чи будете ви вважати себе повністю здоровою і щасливою людиною?»; студенти починають дискутувати і приходять до висновку, що таку людину не можна назвати здоровою, тому вона і не почувається щасливою. Отже, лектор зі студентами працює у формі живого діалогу і підводить їх до розуміння здоров'я як єдності фізичної, психічної, духовної та соціальної його складових та системного підходу у формуванні здоров'я людини [1].

У ході лекції-дискусії при викладанні теоретичного матеріалу викладач не тільки використовує відповіді здобувачів вищої освіти на свої запитання, але й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. При вивченні теми «Роль здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності майбутніх лікарів» в рамках спецкурсу «Різновікові виховні системи і здоров'язбережувальні технології» викладач ставить перед аудиторією запитання: «Які структурні компоненти, на вашу думку, входять до складу здоров'язбережувальної технології?», на яке здобувачі вищої освіти самі шукають відповіді і аргументують, чому вони думають так, а не інакше. Лекції-дискусії сприяють формуванню у здобувачів вищої освіти уміння швидко знаходити відповідь на запитання та аргументовано відстоювати свою думку.

Мультимедійні лекції мають перевагу у порівнянні з іншими видами лекцій у своєму максимальному насиченні графічною інформацією (схемами, графіками, фотографіями, відеороликами тощо). Загалом їх умовно можна розподілити так: демонстраційні, систематизуючі та дослідницькі. Наприклад, мультимедійні лекції використовуються при викладанні дисципліни «Анатомія людини з фізіологією», яка озброює майбутнього лікаря фундаментальними знаннями щодо закономірностей функціонування організму людини в умовах відносного спокою, при фізичних навантаженнях та психоемоційних напруженнях. У ході наукового дослідження визначено, що використання даного виду лекцій сприяє підвищенню інформативності лекції; стимулюванню мотивації до навчання;

підвищенню наочності навчання за рахунок структурної надмірності; здійсненню повторення найбільш складних моментів лекції; реалізації доступності і сприйняття інформації в її різних видах, що є надзвичайно важливим для здобувачів вищої освіти; організації уваги аудиторії в фазі її біологічного зниження (25–30 хв після початку лекції та її останні хвилини) за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів-заставок або завдяки доцільно застосованій анімації та звуковому ефекту; здійсненню повторення матеріалу попередньої лекції; створення комфортних умов для роботи викладача на занятті [1].

При плануванні та проведенні практичних занять слід виходити з того, що вони призначені передусім для поглиблення та розширення знань, отриманих на лекціях, а також для оволодіння певними практичними навичками, необхідними в майбутній практичній реалізації здоров'язбережувальних технологій. Практичні заняття для майбутніх студентів-медиків проводяться в різній формі відповідно до специфіки окремих дисциплін. Зокрема, використовуються такі інтерактивні методи навчання, як ділові і проблемні ігри, мозковий штурм, тренінги, кейс-технології, метод проектів.

Застосування ігрових методик у навчанні студентів-медиків дозволяє організувати такий освітній процес, що буде забезпечувати трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) у другий (професійний) із певною зміною потреб і мотивів, засобів і результатів. Ділові та проблемні ігри дозволяють здобувачам вищої освіти отримати цілісний досвід використання здоров'язбережувальних технологій, сприяють розвитку певних професійно-значущих особистісних якостей майбутнього медичного фахівця, підвищують їх зацікавленість в професійній діяльності, що зорієнтована на здоров'язбереження.

У процесі *ділової гри* програвуться окремі імітаційні схеми тієї ситуації, яка підготовлює студента-медика до здійснення здоров'язбережувальної діяльності. *Проблемна гра* є активним способом навчання майбутніх лікарів, при якій, здійснюючи пошук у рамках визначеної проблеми здобувачі вищої освіти більш вільно орієнтуються в змодельованій професійній ситуації, можуть вільно імпровізувати (рис. 1).

У процесі навчання студентів-медиків застосуванню здоров'язбережувальних технологій використовується, наприклад, ділова гра на тему «Засідання методичного об'єднання лікарів-практиків «Сучасні технології здоров'язбереження», яка удосконалює уміння здобувачів вищої освіти визначати і користуватися професійними термінами і поняттями (спецкурс «Різновікові виховні системи і здоров'язбережувальні технології», II курс) [1].

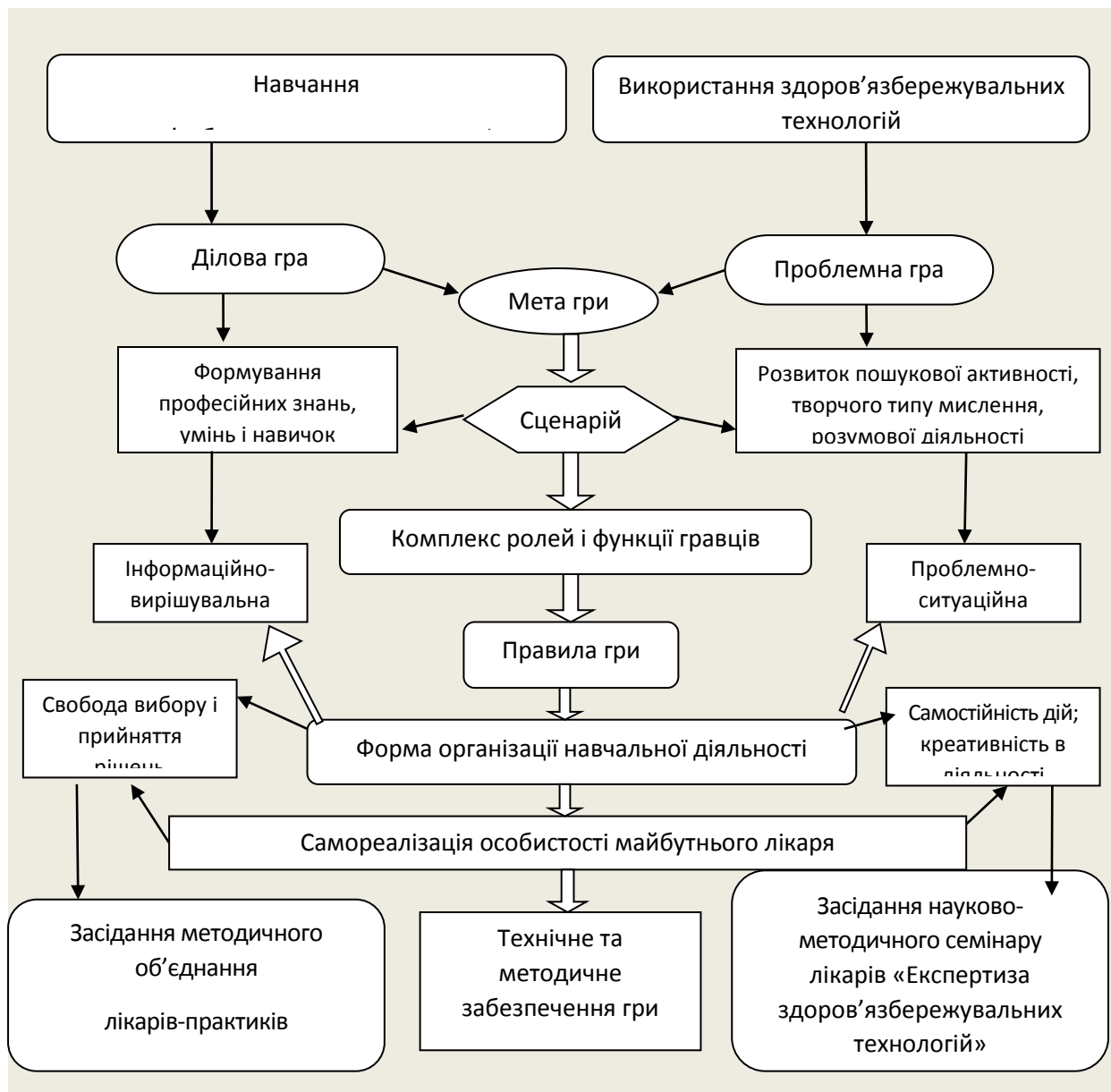


Рис. 1. Модель застосування ділових та проблемних ігор в освітньому процесі здобувачів вищої освіти з використанням здоров'язберезувальних технологій

Здобувачі вищої освіти діляться на декілька дискусійних груп, кожній з яких пропонується дати усне визначення понять «здоров'язберезувальна компетентність», «здоров'язберезувальні технології», «здоров'язберезувальна діяльність», «здоров'язберезувальний простір». Після того, як сутнісні і змістові ознаки цих понять обговорені всередині груп (до 10 хвилин), керівник групи «озвучує» результати роботи, а представники інших груп вносять свої доповнення, корективи, аргументовано виражають свою незгоду. Здобувач вищої освіти, який отримав випереджувальне завдання до заняття і працював зі словниками, енциклопедіями та інформаційними

Інтернет-ресурсами, коментує результати роботи кожної групи; спільно аналізуються помилки, визначається кінцевий результат діяльності методичного об'єднання.

З кожною темою ігрове навчання ускладнюється і удосконалюється. Проблемна гра на тему «Засідання науково-методичного семінару лікарів «Експертиза здоров'язбережувальних технологій» (спецкурс «Різновікові виховні системи і здоров'язбережувальні технології») спрямована на закріплення і активізацію знань здобувачів вищої освіти в умовах, наближених до реальних, розвиток умінь оперативного реагування на запитання, умінь вислухати колег і аргументовано висловити свою точку зору. Об'єктом імітації у грі є дискусія між «лікарями-практиками», які надають перевагу тим чи іншим підходам до здоров'язбереження в професійній діяльності, «пацієнти», які випробовували певні інноваційні здоров'язбережувальні технології на собі і є їхніми прихильниками, «експерти», які здійснюють оцінку обох підгруп за такими критеріями: уміння аргументовано представити свою точку зору на задану тематику; уміння переконувати; точність відповідей на запитання, їх логічність; уміння оперативно реагувати на запитання; ступінь входження в заданий образ. Ведучим є «керівник науково-методичного семінару». Ця гра є актуальною, бо передбачає не тільки широку інформованість у питаннях здоров'язбереження, але й розвиток професійного мислення, уміння спілкуватися, здатність до рефлексії, що сприяє формуванню необхідних якостей у майбутнього медичного працівника та уміння використовувати здоров'язбережувальні технології.

Використання ділових і проблемних ігор є ефективним засобом навчання студентів-медиків використанню здоров'язбережувальних технологій, адже ними передбачається дотримання основних умов їх реалізації: відповідність ділових та проблемних ігор основній меті – формуванню умінь студентів-медиків практично застосовувати здоров'язбережувальні технології; наявності пізнавального інтересу до проблеми гри; максимально можлива подібність гри до реальної лікарської практики, що дозволяє учасникам проводити паралелі; ретельна підготовка навчально-методичного забезпечення (сценарію гри, методичних вказівок); інтелектуальна і емоційна готовність учасників до гри і створення атмосфери невимушеності та пошуку; критеріальний аналіз ходу і результатів гри за вчасно визначеними показниками.

Практичне заняття на тему «Сутність здоров'язбережувальних технологій у лікарській практиці» в рамках спецкурсу «Різновікові виховні системи і здоров'язбережувальні технології» проводиться за допомогою «мозкового штурму» – сучасної методики організації

творчого колективного вирішення конкретної проблеми пошуком альтернативних варіантів, що сприяє інтелектуальному розвитку студентів-медиків. Зазначена тема акцентує увагу здобувачів вищої освіти на системі «професія-людина», забезпечуючи вивчення двох об'єктів – особистості лікаря та особливостей його практичного використання здоров'язбережувальних технологій. Для розкриття теми здобувачам вищої освіти пропонується розділитися на дійові особи: «замовника», який викладає проблеми і вимоги, «керуючого», який спрямовує всю роботу, «генераторів ідей», які блискавично подають свої пропозиції, «фахівців», які обговорюють та аналізують запропоновані ідеї, вибирають з них найоптимальніші, «профани», які постійно ставлять під сумнів твердження попередніх учасників. «Мозковий штурм», використовуючи здогадки, сміливі гіпотези, «хибні ідеї», інтуїтивні рішення, дозволяє виділити основні напрямки здоров'язбережувальних технологій, діяльності майбутніх лікарів, перелік завдань, які вони вирішують у повсякденній діяльності, функції та основні обов'язки лікаря-практика, шляхи розв'язання професійних завдань, спрямованих на здоров'язбереження. «Керуючий» задає навідні запитання: «Які професійні завдання здоров'язбережувального характеру повинен виконувати лікар?», «Що включає та чи інша функція лікаря з точки зору здоров'язбережувальних технологій?», «Які технології здоров'язбереження входять до компетенції лікаря-педіатра?» та ін. Повідомлення теми практичного заняття та розподіл ролей між здобувачами вищої освіти відбувається заздалегідь, що дозволяє їм ефективно підготуватися і «вжитися» у свою роль для ефективної взаємодії під час розв'язання поставлених завдань.

Метод тренінгу є ефективним засобом цілеспрямованого розвитку професійно важливих якостей у студентів-медиків. Тренінгові технології сприяють практичному відпрацюванню навчального матеріалу, формуванню позитивного ставлення до професії лікаря, дозволяють змінити своє бачення тих підходів, які використовувались раніше. При вивченні дисципліни «Соціальна медицина та організація охорони здоров'я» доцільно використовувати тренінги креативності, спрямовані на розвиток у здобувачів вищої освіти вмінь творчо мислити. Зокрема, тренінг «Проблема вибору методів лікарсько-педагогічного контролю» передбачає розвиток у майбутніх фахівців медицини комунікативних навичок, навичок вирішення проблемних виробничих ситуацій, креативності мислення, прийняття зваженого управлінського рішення, удосконалення навичок роботи з інформацією, моделювання ситуацій ділової взаємодії. Тренінг містить інформаційно-практичний блок, який передбачає засвоєння інформації про види, форми й методи лікарсько-педагогічного контролю у соціальній медицині; а також практичний блок, що знайомить

майбутніх лікарів із психологічними технологіями пошуку оптимальних професійних рішень та способами їх реалізації.

Використання методу case-study (з англ. – приклад для вивчення, вивчення випадку) сприяє спільному аналізу конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») обговоренню або прийняттю рішень студентами-медиками і передбачає поповнення знань, вдосконалення навичок та набуття досвіду в галузі майбутньої професійної діяльності. Його перевагами є встановлення міждисциплінарних зв'язків, розвиток аналітичного та системного мислення, напрацювання умінь оцінки альтернатив, формування умінь презентувати результати проведеного аналізу, а також оцінювати наслідки, що пов'язані з прийняттям рішень. Специфіка застосування методу case-study в професійній підготовці майбутніх лікарів є відтворення ситуацій, заснованих на фактах з реальної професійної діяльності або на подіях, які відбулися зі здобувачами вищої освіти у процесі практики, що спонукає їх розробляти програми дій, що, в свою чергу, мотивує їх до правильної поведінки у разі, коли настане час діяти в реальній ситуації. Кейс-метод має певні переваги і з позиції формування особистісних якостей майбутнього лікаря: розвиток працьовитості, креативності, цілеспрямованості; формування здатності до конкурентоспроможності, потреби в досягненні, навичок роботи в групі та навичок комунікативної культури.

Робота над кейсом складається з двох компонентів – домашньої самостійної роботи і роботи в аудиторії. Проведення занять із застосуванням кейс-методу передбачає поетапність: I етап – коли викладач вибирає потрібний кейс, роздає його здобувачам вищої освіти не пізніше як за день до заняття; здобувачі вищої освіти самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію і літературу для його вирішення; II етап – проведення заняття, яке розпочинається з виступу викладача, який знайомить здобувачів вищої освіти з основними етапами їхньої подальшої роботи, а також окреслює способи і критерії оцінки за даним методом. Студенти розбиваються на малі робочі групи, роботу яких в подальшому контролює викладач, допомагаючи, проте уникаючи прямих консультацій. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думки групи. Загалом робота проходить у такий спосіб: обговорення в малих групах вступної інформації, яку містить кейс, обмін думками щодо плану роботи над проблемою, дискусійна робота над проблемою, вироблення рішень проблеми, дискусія для прийняття остаточних рішень, підготовка доповіді. Представлення результатів малим групам рекомендується підготувати письмове резюме з висновками у вигляді тексту, графіка чи таблиці. На підсумковому етапі викладач інформує про можливість вирішення проблеми в реальному житті або

обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи та її членів.

У процесі вивчення теми «Здоров'я молоді: основні фактори ризику» (спецкурс «Різновікові виховні системи і здоров'язбережувальні технології») використовується кейс «Ризикована прикраса» про випадок, коли молоді юнаки роблять собі татування не у салоні, а у квартирі знайомого. Аналізуються питання: «Чи існує реальна небезпека такого татування?»; «Якщо так, то яка саме?»; «Чи є ймовірність отримати ВІЛ?»; «Де слід робити татування з метою забезпечення гігієнічних вимог?»; «Які норми мають бути дотримані для того, щоб не відбулося інфікування на ВІЛ при татуванні?».

У процесі вивчення теми «Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх лікарів» використовується кейс «Професійні компетенції лікаря» про прийом на роботу молодого лікаря-практика. Керівник медичного закладу знайомить його з професійними компетенціями, наводить приклади виконання професійних функцій. Працюючи над проблемою, здобувачі вищої освіти моделюють ситуацію, приймають колективне рішення щодо необхідності володіння тими чи іншими професійними компетенціями, виокремлюють з-поміж інших як одну з найважливіших здоров'язбережувальну компетенцію і наводять приклади відповідних технологій, презентують рішення кожної підгрупи з детальним поясненням ситуації. В цілому, специфіка методу кейсів така, що ніколи не можна передбачити, як будуть розвиватися події і які рішення прийме та чи інша група, тому викладач постійно зіштовхується із проблемами організаційного порядку. У ході практичної реалізації даного методу нами виявлено, що метод case-study стимулює індивідуальну активність здобувачів вищої освіти та виявляє їхню точку зору на проблему, та дає можливість самому викладачу самовдосконалюватися та оновлювати власний творчий потенціал [1].

У сучасній педагогічній практиці вищої школи особливої популярності набуває «метод проєктів», що сприяє розвитку логічного мислення здобувачів вищої освіти, формує навички стилістичного оформлення своєї думки, правильного добору слів. В основі цього методу сучасні науковці покладають наступні критерії: розвиток пізнавальних умінь і навичок здобувачів вищої освіти; уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; уміння самостійно конструювати свої знання; уміння інтегрувати свої знання з різних галузей науки; уміння критично мислити. Метод проєктів орієнтований на самостійну діяльність здобувачів вищої освіти (індивідуальну, парну, групову) у відведений для неї час [2].

Досвід використання «методу проєктів» у процесі вивчення спецкурсу «Різновікові виховні системи і здоров'язбережувальні технології» сприяє становленню здобувачів вищої освіти як самостійних дослідників, що спроможні трансформувати себе і виробити власну професійну теорію. На початку вивчення дисципліни здобувачі вищої освіти об'єднуються у декілька груп, кожна з яких вибирає тему проєкту на вибір: «Методика оздоровчих занять з людьми похилого віку після захворювань серцево-судинної системи», «Методика оздоровчих занять з дітьми, що мають хронічні захворювання органів дихання», «Методика оздоровчих занять при синдромі хронічної втоми». На розробку проєкту виділяється певний час (наприклад, місяць), протягом якого здобувачі вищої освіти самостійно проходять два етапи: перший етап – збір та узагальнення матеріалу, що стосується теми вибраного проєкту; другий етап – пошук найпоширеніших оздоровчих методик, складання диференційованої програми оздоровчих занять, її оформлення та підготовка до публічного захисту. Третій етап є основним, оскільки передбачає захист індивідуальних проєктів. Практичне заняття-захист проходить у вигляді аукціону «Продаж здоров'язбережувальних технологій», в процесі якого представники групи, які готували проєкти по одній темі, «продають» свої доробки здобувачам вищої освіти інших груп. Така технологія захисту дозволяє не тільки створити власну професійну теорію, але і максимально ефективно презентувати її, переконавши здобувачів вищої освіти інших груп в тому, що вона є найкращою. Відкритим голосуванням у кожній студентській групі вибирається переможець, який мотивується високими оцінками. Найкращі проєкти випробовуються під час виробничої практики у медичних закладах, а їх впровадження детально обговорюється на захисті практики. «Метод проєктів» дозволяє здобувачам вищої освіти створювати власні професійні проєкти, які їм знадобляться у майбутній здоров'язбережувальній діяльності.

Отже, інтерактивна методика проведення практичних занять із студентами-медиками є достатньо гнучкою і дозволяє: задіяти всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінку); розвивати критичне мислення, рефлексію, вміння розмірковувати, розв'язувати проблемні завдання; реалізувати творчий потенціал викладачів і здобувачів вищої освіти; забезпечити відпрацювання умінь та навичок прийняття практичних рішень в наближених до реальних умовах здоров'язбережувальної діяльності.

Необхідним етапом процесу навчання студентів-медиків використанню здоров'язбережувальних технологій є їхня позааудиторна робота. В основі навчання майбутніх лікарів має бути самостійна праця суб'єктів навчання із засвоєння накопичених

людством знань. Позааудиторна навчальна діяльність здобувачів вищої освіти, як зазначає В. Наумчук, є обов'язковою умовою успішного формування майбутнього фахівця, як один із основних принципів вузівської дидактики, а самостійну роботу здобувачів вищої освіти – як основний шлях реалізації цього принципу [3, с. 8].

Позааудиторна діяльність студентів-медиків здійснюється в позааудиторний час, сприяючи їхньому особистісному розвитку, розширенню та поглибленню професійних знань і формуванню професійно-значимих якостей. Позааудиторна діяльність здобувачів вищої освіти складається з *індивідуальної та самостійної роботи*, які розвивають уміння працювати зі спеціальною літературою, довідниками, періодичними виданнями, і сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), сприяють розвитку організованості, ініціативності, активності у розв'язанні поставлених завдань і проблем.

Перехід від парадигми «освіта на все життя» до парадигми «освіта впродовж життя» ставить перед закладом вищої освіти завдання сформувати у здобувачів вищої освіти мотиваційну готовність і розвинути здібності до самостійного формування професійної компетентності і компетенцій, уміння ставити і самостійно вирішувати теоретичні і практичні завдання. Саме активність і самостійність в значній мірі сприяють формуванню готовності майбутнього фахівця медицини до використання здоров'язбережувальних технологій.

Окрім традиційних форм організації *самостійної роботи* (опрацювання теоретичних основ прослуханого лекційного матеріалу; вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання; поглиблене вивчення літератури на задану тему та пошук додаткової інформації; підготовка до виступу на семінарських заняттях та підготовка до практичних занять; систематизація вивченого матеріалу перед іспитом; опрацювання та підготовка огляду опублікованих у фахових та інших виданнях статей; підготовка та оформлення схем, таблиць, графіків, діаграм тощо), у процесі підготовки майбутніх медиків до використання здоров'язбережувальних технологій використовуються такі форми, як: підготовка до ділової гри, дебатів, дискусій, розгляду кейсів, складання глосаріїв, підготовка та написання наукових статей, взаємне рецензування студентських робіт. Усі перелічені форми самостійної діяльності здобувачів вищої освіти зумовлюють необхідність інформатизації навчального процесу, яка передбачає можливість вести пошук в Інтернеті, отримувати від викладача завдання та коментарі щодо його виконання, потрібні консультації та всі необхідні повідомлення щодо освітнього процесу через Інтернет. Особливості застосування елементів дистанційного навчання з використанням

інформаційно-комунаційних технологій як різновиду самостійної роботи здобувачів вищої освіти розглянемо далі.

Для ефективного планування та організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти дотримуються певні умови: забезпечення навчально-методичної підтримки та індивідуальності завдань для самостійної роботи; видавання завдань на початку навчального року (семестру); розробка поточних та рубіжних форм контролю; визначення часу консультацій викладачів для координації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Методичне забезпечення самостійної роботи студентів-медиків передбачає засоби контролю з боку викладача (контрольні питання за темою, перевірка практичних завдань, самостійних аналітичних робіт, виконання модульних контрольних робіт) та самоконтролю з боку здобувача вищої освіти (тести, пакети контрольних завдань, питання та завдання для самоконтролю).

Рівень і складність завдань для самостійної роботи майбутніх лікарів на різних стадіях навчання відрізняється за формою і змістом. На перших двох курсах самостійна робота ставить за мету розширити та закріпити знання і вміння, отримані під час лекцій і семінарів. У цьому випадку найбільш ефективними є такі форми проведення самостійної роботи, як написання есе-формулювання будь-якого поняття; письмовий огляд із певного питання; складання глосарію з заданої теми. На старших курсах самостійна робота здобувачів вищої освіти допомагає реалізації їхніх професійних навичок і містить складання мультимедійних презентацій – розкриття власного бачення певного питання; домашню підготовку до ділової гри; розробку групового проекту, наприклад, «Шляхи вдосконалення надання медичних послуг в Україні»; підготовку доповідей на студентських наукових конференціях.

У процесі навчання студентів-медиків використанню здоров'язберезувальних технологій важливо забезпечити індивідуалізацію навчання з метою найбільш повного врахування наявних знань, психологічних і психічних особливостей здобувача вищої освіти, його природних нахилів. Метою *індивідуальної роботи* є орієнтація на формування у майбутніх лікарів здатності адекватно реагувати на високу насиченість інформаційних потоків, набуття навичок дослідження, оволодіння стилем наукового мислення.

До індивідуальної роботи студентів-медиків відносимо традиційні, творчі й індивідуальні навчально-дослідні завдання: підготовка реферативних матеріалів на актуальні теми з елементами наукового дослідження та їхня презентація; виконання курсових та дипломних проектів; дослідження практичних ситуацій професійного спрямування; виконання власних наукових досліджень; підготовка до

олімпіад, конференцій; розробка професійних моделей, явищ і процесів; анотація опрацьованої додаткової літератури; порівняльна характеристика вивчених явищ, процесів тощо; виконання в індивідуальному порядку вправ різного рівня складності; пошук в комп'ютерних мережах додаткового навчального матеріалу до запропонованих викладачем тем; збір інформації та ознайомлення із зарубіжним досвідом, що стосується певної навчальної проблеми.

Одним із різновидів індивідуальної роботи студентів-медиків є волонтерська діяльність, що зорієнтована на здоров'язбереження, надання оздоровчої, психологічної, емоційної, побутової допомоги тим, хто її потребує.

Волонтерська діяльність у галузі здоров'язбереження є професійно значущим етапом у системі практичної підготовки майбутнього лікаря, оскільки виступає первинною ланкою апробації його готовності до здоров'язбережувальної діяльності, сприяє формуванню фундаменту професійного світосприйняття. Така діяльність передбачає участь в заходах, різноманітних програмах, спрямованих на збереження здоров'я різних верств населення. Як показує практика волонтерства в галузі здоров'язбереження, рівень готовності студентів-медиків до використання здоров'язбережувальних технологій у наближених до професійних умов значно підвищується.

Таким чином, самостійна та індивідуальна робота здобувачів вищої освіти є обов'язковою формою підготовки майбутніх лікарів, результатом якої є підвищення рівня спеціальних знань, формування вмінь самостійно мислити та приймати рішення, що є важливим для формування їх готовності до використання здоров'язбережувальних технологій.

Однією зі складових навчання студентів-медиків є організація та проведення практик, що передбачають оволодіння здобувачами вищої освіти сучасними методами наукових досліджень, формами організації здоров'язбереження, формування спеціальних знань, умінь і навичок для прийняття самостійних рішень. Тільки використовуючи знання на практиці можна достатньо міцно оволодіти ними, набути уміння використовувати їх у різних професійних ситуаціях, саме на цій основі розвивається творче мислення майбутніх лікарів, формується творчий підхід до використання здоров'язбережувальних технологій. Поряд зі знаннями, набутими в період теоретичного навчання у медичному університеті, під час практики здобувачі вищої освіти також набувають знання, джерелом яких є їх власна діяльність, тобто емпіричні, практичні знання, які є особистим досвідом.

У ході дослідження визначено, що організація і проведення практики повинні забезпечувати реалізацію таких професійно-орієнтованих вимог: практики повинні носити активний характер;

практики мають бути наскрізними (об'єднаними логічно на різних стадіях навчання) і ґрунтуватися на засвоєнні теоретичних понять дисциплін блоку професійної підготовки для відповідної медичної спеціальності; практики повинні передбачати формування і розвиток усіх структурних компонентів готовності студентів-медиків до використання здоров'язбережувальних технологій; мета практики – оволодіння спеціальними методичними та організаційно-практичними навичками застосування фізичних вправ, масажу та природних чинників для відновлення здоров'я, загального оздоровлення та покращення якості життя людини на різних її вікових етапах; формування у здобувачів вищої освіти позитивного ставлення до професійної діяльності, спрямованої на здоров'язбереження.

Основними завданнями практики студентів-медиків є: поглиблення та закріплення теоретичних знань із психолого-педагогічних, медико-біологічних та спеціальних дисциплін, їх практичне використання в навчальній, оздоровчій і профілактичній здоров'язбережувальній роботі з пацієнтами у медичних установах; ознайомлення здобувачів вищої освіти з системами управління та організації діяльності медичних закладів (центрів); розширення і поглиблення професійної підготовленості, набуття професійних якостей особистості лікаря, діяльність якого спрямована на здоров'язбереження; набуття вміння планувати та здійснювати оздоровчу, профілактичну та реабілітаційну діяльність залежно від віку людини та супутніх патологій; підготовка та проведення здобувачами вищої освіти різних типів оздоровчих заходів для різного контингенту пацієнтів з використанням різноманітних організаційних форм, засобів і методів, які активізують позитивне ставлення учасників цих заходів до здоров'язбереження; надання практичної допомоги в проведенні оздоровчої роботи на базах проведення практики; формування у здобувачів вищої освіти стійкого інтересу до здоров'язбережувальної діяльності; пропагування здорового способу життя, боротьба з шкідливими звичками, фізичне і розумове самовдосконалення.

Індивідуальними завданнями студентів-медиків під час практики можуть бути такі: описати й дати аналіз ефективності використання здоров'язбережувальних технологій у закладі, де здобувач вищої освіти проходив практику; провести здоров'язбережувальний аналіз режиму дня пацієнта; визначити і дати аналіз стану здоров'я пацієнта; познайомитися з досвідом роботи фахівців медичної установи; обґрунтувати потребу використання здоров'язбережувальних технологій в закладі, де здобувач вищої освіти проходив практику; побудувати характеристику здоров'язбережувального стилю діяльності майбутнього фахівця медицини; самостійно провести заняття із здоров'язбереження; розробити і провести два заходи

здоров'язберезувальної направленості: інформаційно-пізнавального характеру (наприклад, ділова гра «Я хочу бути здоровим, бо...», «Суд над шкідливими звичками»); практично-оздоровчого характеру (наприклад, «Веселі старти», День здоров'я).

Така практика носить комплексний характер і спрямована на закріплення та реалізацію знань і практичних умінь у галузі здоров'язбереження безпосередньо під час оздоровчо-педагогічного процесу в спеціалізованих медичних закладах.

Подібна система організації практик здобувачів вищої освіти дозволяє сформувати у них готовність до використання здоров'язберезувальних технологій в напрямку від розвитку мотивації з даного виду діяльності до формування умінь управляти цим процесом у медичних і закладах соціального захисту населення.

Особливе місце в навчанні студентів-медиків використанню здоров'язберезувальних технологій займає наукова і виховна робота, яка впливає на формування активної життєвої позиції, залучення здобувачів вищої освіти до здорового способу життя, розвиває особистісні професійні якості і сприяє корекції життєвих цінностей і мотивів здоров'язбереження.

Здійснення студентської науково-дослідної роботи відбувається у різних формах. Для вдосконалення своєї професійної майстерності майбутні лікарі систематично беруть участь у науково-практичних конференціях та майстер-класах щодо роботи зі збереження та відновлення здоров'я пацієнтів.

Наукові роботи здобувачів вищої освіти неодноразово виборювали призові місця на Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з природничих, технічних та гуманітарних наук та участь у щорічному брейн-ринзі серед студентської молоді. Тематика студентських наукових робіт-переможниць: «Просторова організація кровоносного мікроциркуляторного русла воротарного відділу шлунка людини в нормі», «Актуальні питання біоетики в медицині», «Вивчення будови шлункових залоз людини за допомогою пластичної реконструкції» та ін.

На підвищення мотивації студентів-медиків до використання здоров'язберезувальних технологій спрямована організація виховної роботи зі здобувачами вищої освіти. Викладачі кафедри фізичного виховання та здоров'я, фізичної терапії, ерготерапії з спортивною медициною та фізичною реабілітацією регулярно проводять організаційно-виховні заходи, які популяризують та формують стандарти здорового способу життя у студентської молоді, зокрема, через особистий приклад спортсменів із світовим ім'ям («Богатирські ігри», «Наші паролімпійці», «Будь сильним духом»); через залучення фахівців обласного Центру здоров'я та боротьби зі СНІДом, обласного

наркологічного диспансеру, випускників, які працюють за фахом у реабілітаційних закладах міста і області («Студентська молодь – за здорове майбутнє», «Не дай СНІДу шанс», «Вся правда про наркотики!») тощо. Здобувачі вищої освіти беруть активну участь у тренінгах, спрямованих на підготовку до усвідомленого створення у майбутньому здорової повноцінної сім'ї та народження здорового потомства: «Разом до здорового життя», «Планування здорової сім'ї».

Освітній процес у сучасних умовах важко уявити без інформаційних технологій, адже вони зробили можливим доступ кожного фахівця до величезної кількості інформації різних видів. Актуальність використання інформаційних технологій у вищій освіті, на думку Л. Оршанського, визначається такими факторами: винятково широкими можливостями в індивідуалізації освіти; підвищенням мотивації суб'єктів навчання при їх використанні та посиленням емоційного фону освітнього процесу; розмаїттям умов і механізмів для активної самостійної діяльності; забезпеченням широкої зони контактів, можливістю спілкування через Інтернет з будь-якою людиною, незалежно від її просторового розташування і різниці часових поясів; можливістю комплексного впливу на різні органи чуття; високою наочністю подання навчального матеріалу; зростаючими інтерактивними можливостями ІТ-технологій; доступністю ІТ-технологій у будь-який час, зручний для суб'єкта навчання; легкістю і звичністю організації ігрових форм навчання [5].

Використання інформаційних комп'ютерних технологій як високоефективного засобу навчання, за Г. Омелянцем, не лише забезпечує підвищення рівня професійної підготовки студентів-медиків, але й суттєво впливає на їхню мотиваційну сферу, зумовлюючи формування пріоритетних професійних і навчально-пізнавальних мотивів навчання, що забезпечують успішність оволодіння професійними знаннями і вміннями. Тому автор стверджує, що використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання варто розглядати як найважливішу складову фундаментальної підготовки кваліфікованого фахівця медицини [4].

Резервом підвищення якості професійної підготовки студентів-медиків та одним із принципів оптимізації процесу формування їхньої готовності до використання здоров'язберезувальних технологій є використання дистанційних освітніх форм роботи, створення науково-інформаційного простору і використання для цього можливостей інформаційно-комунікаційних засобів. С. Сисоева зазначає, що «під дистанційним навчанням розуміють таке навчання на відстані, яке здійснюється за допомогою сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій у реальному часі (чат, відозв'язок, телефон, тощо), або асинхронно (телеконференція, електронна пошта

тощо), а педагогічна взаємодія в системі «викладач-учень» і пересилання відповідного навчально-методичного забезпечення відбуваються за допомогою сучасних інформаційних засобів» [6].

Однією з ознак дистанційного навчання є одержання знань та навичок самостійної роботи, організація якої в освітньому процесі студентів-медиків відіграє важливу роль, оскільки різке зниження кількості аудиторних занять передбачає перехід здобувачів вищої освіти на навчання за індивідуальним (вільним) графіком та до активної самостійної роботи. Переваги впровадження елементів дистанційного навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій очевидні: гнучкість у виборі місця і часу навчання; можливість оновлення навчальних та тренувальних матеріалів; можливість моделювання ситуації взаємодії з студентом; забезпечення on-line зв'язку між здобувачем вищої освіти і віддаленим викладачем; можливість організації контролю за порядком і темпом подачі матеріалу, навчальною активністю здобувача вищої освіти; доступ до інформаційних ресурсів національних та глобальних мереж; доступність для здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Інформаційне забезпечення освітнього процесу підготовки студентів-медиків включає індивідуальне та колективне отримання наукової, навчально-методичної, пізнавальної інформації з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Інструментальні засоби комп'ютерних комунікацій, які використовуються для підготовки майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій, включають декілька форм, що базуються на Інтернет-ресурсах: WWW- сторінки, електронні конференції (ЧАТи, форуми, News), електронна пошта (e-mail, ICQ). У поєднанні зі стрімким розвитком інформаційних технологій, мультимедіа і віртуальної реальності, Інтернет відкриває нові можливості у наданні здобувачам вищої освіти навчальних матеріалів, підвищенні ступеню мотивації і самостійності їх роботи, реалізації індивідуального підходу до навчання.

Таким чином, освітній процес студентів-медиків відбувається на основі впровадження інтерактивних освітніх технологій з акцентом на формування їх готовності до творчої професійної діяльності у галузі здоров'язбереження. Розглянуті форми та методи навчання є надзвичайно ефективними у підвищенні рівня пізнавальної зацікавленості здобувачів вищої освіти, дозволяють актуалізувати навчальний матеріал, активізувати навчальний процес, підвищують мотивацію здобувачів вищої освіти до навчання та якісних показників успішності, прагнення до самоосвіти, сприяють скороченню часу для оцінки знань всіх здобувачів вищої освіти на кожному занятті,

орієнтують їх поведінку на оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для формування навченості (готовності) студентів-медиків до використання здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Донченко В. І. Методика навчання здоров'язбережувальних технологій студентів медичного університету: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я). ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2016. 267 с.
2. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. Київ, 2003. 418 с.
3. Наумчук В. І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіл. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 19 с.
4. Омеляненко Г. А. Модель формування науково-дослідницьких умінь у бакалаврів фізичного виховання і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2014. № 1. С. 205–210.
5. Оршанський Л. В. Креативне інформаційно-освітнє середовище як чинник саморозвитку особистості. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. К.; Вінниця ТОВ фірма «Планер», 2010. Вип. 23. С. 86–92.
6. Сисоева С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн.* 2003. Вип. 3–4. С. 78–87.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Сьогодні актуальним є пошук ефективних засобів удосконалення професійно-педагогічної підготовки, яка повинна відповідати всім викликам XXI століття. У цьому контексті важливого значення набуває підвищення культурного потенціалу освіти, що зумовлено необхідністю оновлення та модернізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів у напрямі посилення її культурологічної складової. Статус і роль професіоналізму вчителя як культуротворчої особистості мають визначатися культурною підготовкою [3].

Формулювання вимог до вчителя з точки зору соціально значущих, професійно-педагогічних і психофізіологічних властивостей особистості: С. Гусев, Р. Кутенов, Н. Левітов, Т. Маркар'ян, Г. Прозоров, М. Соколов, Т. Чугусьва. Дослідженням педагогічної діяльності вчителя з професійних позицій займаються: Ф. Гоноболін, О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандилович, Н. Кузьміна, Р. Маттельман, О. Мороз, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін. [5].

Культурна орієнтація – це розуміння і внутрішнє прийняття людиною пов'язаних з культурою цілей і завдань трудової діяльності, пов'язаних з ними мотивацій, потреб, переконань і думок. В умовах культурної кризи сучасного суспільства майбутній учитель початкових класів, як і будь-який конкурентоспроможний фахівець, має оволодіти таким рівнем особистісної культури, який характеризує всі аспекти цього поняття, пов'язані з професійною діяльністю. Аналіз педагогічних і професійних програм показує що підготовка культурологічної компетентності майбутніх учителів школи відбувається за такими напрямками: підготовка студентів за окремими педагогічними програмами мистецького характеру в межах обраної спеціальності; оволодіння цілісними та професійними навичками зі змісту навчальних дисциплін культурологічного спрямування (методика і технологія навчання музичного мистецтва, методика і технологія навчання образотворчого мистецтва, хореографії, професійної підготовки тощо), оволодіння культурологічною базою знань, вивчення дисциплін культурології та загального морально-етичного змісту (історія та культура України, філософія, етика та естетика, академічна риторика та ін.) [2].

Н. Крилова наголошує на необхідності культурологічного підходу у вихованні. Оскільки культурологічний підхід як сукупність методологічних і методичних принципів інтерпретації освіти з точки

зору культури заклав основу для інтеграції багатьох інноваційних ідей для створення культурно відповідної моделі освіти, основою якої є творчий потенціал, особистості. Культурний підхід до освіти може стати основою освітнього оновлення. Але, можливо, педагоги зіткнуться з труднощами на цьому шляху, які полягатимуть у підході до того, що культурологія розглядається як щось прикладне до основних предметів, а не сама суть освіти [1].

Метою роботи фахівця з культурології є гуманізація суспільства, яка реалізується через гармонізацію суспільних відносин на різних рівнях їх функціонування, розвиток соціальної та культурної інфраструктури, збереження культурної спадщини людства, розвиток культурного потенціалу народу і передача культури в майбутнє через особистість багатогранного загальнокультурного, естетичного, морального і мистецького розвитку, а також можливість повного розкриття здібностей і навичок, здійснення задумів, допомога вирішувати життєві проблеми через культуру [6].

Отже, культуролог має бути підготовлений до професійної діяльності у системі закладів культури, соціальної комунікації, державних і недержавних органах загального управління в економічній і соціальній сфері, інститутах самоорганізації населення у сфері економіки, екстериторіальних закладах соціокультурного спрямування, науково-дослідних установах у галузі гуманітарних і соціальних наук, індустрії культури та дозвілля, готельного, туристичного, розважального та спортивного обслуговування, закладах загальної та спеціальної мистецької освіти тощо. Загальнокультурна компетентність майбутнього вчителя складається із сукупності загальнокультурних компетентностей [4].

Компетентність майбутнього вчителя визначається нами як невід'ємний компонент загальної та педагогічної культури, важлива особистісно-професійна характеристика як інтегративний особистісний ресурс, що включає сукупність загальнокультурних знань, здібностей, умінь, систему загально-культурних навичок, якими повинен оволодіти майбутній фахівець: культурний досвід особистості; культурно-орієнтовані професійні знання; володіння способами і нормами використання мови у різних ситуаціях спілкування та навчальної діяльності, досвід спілкування, а також особистісне ставлення до фактів іншої культури, у тому числі здатність людини розв'язувати соціокультурні конфлікти в спілкуванні, долати міжкультурні бар'єри (рис. 1).

Розуміючи під інноваційними освітніми технологіями інновації в освітньому просторі, що відображають комплексне використання новітніх досягнень дидактики та перебудову навчального процесу з точки зору реалізації принципів гуманізації, гуманітаризації та

орієнтації особистісного досвіду студентської молоді, ми досліджували результати дослідження науковців щодо ефективних технологічних підходів до навчання та проводили аналіз використання різноманітних інноваційних методів і технологій (зокрема інформаційно-комунікаційних) у підготовці майбутніх учителів.

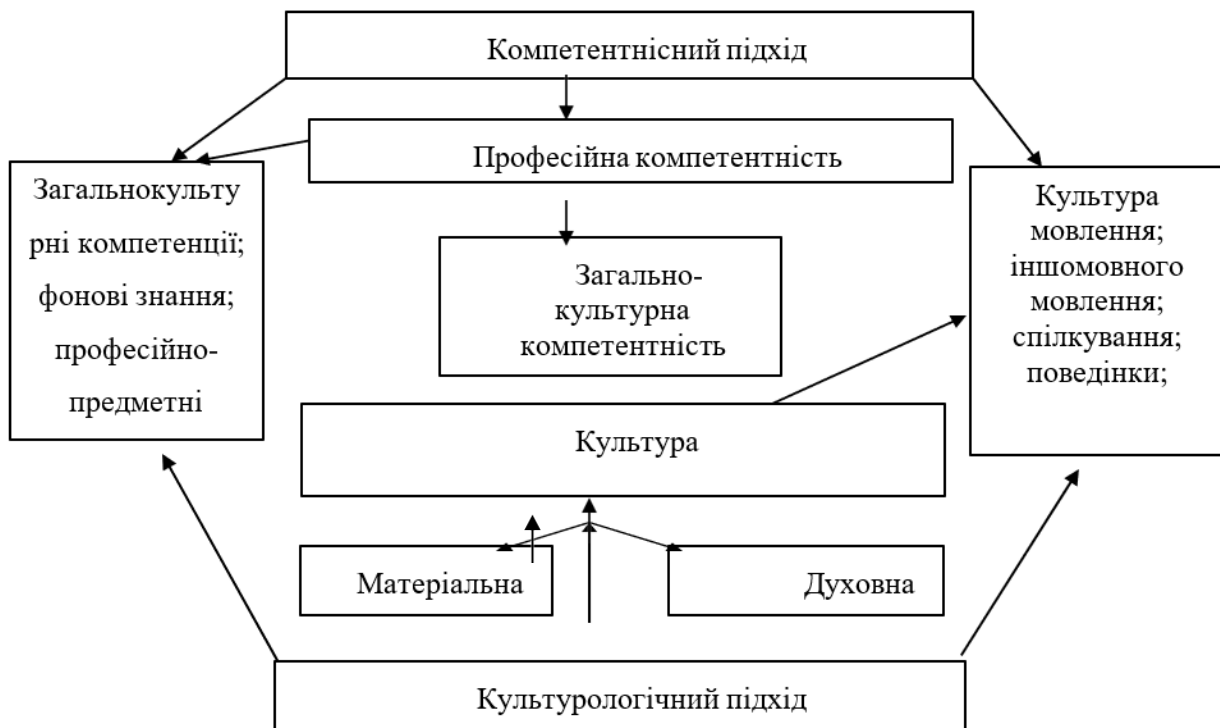


Рис. 1. Місце загальнокультурної компетентності у системі педагогічної вищої освіти

Компетентний мультикультурний вчитель повинен не тільки володіти відповідними знаннями, але й уміти працювати з учнями, чії погляди та ціннісні орієнтації відрізняються від їхніх власних. Тому важливою умовою успішності її освітньої діяльності є повага до етнокультурних, соціальних і мовних особливостей учнів, визнання їхнього права на збереження культурної ідентичності незалежно від місця проживання, а також права на освітні можливості.

Проведений методологічний аналіз на індивідуальному (педагог), спеціальному (освіта) та загальному (культура) рівнях дозволив виявити ізоморфізм досліджуваних явищ як складових цілісної системи людського буття. Це практично спрямовує процес підготовки майбутнього вчителя у системі освіти не лише на оволодіння принципами і технологіями професійної діяльності, а й на набуття ним цілісного загальнокультурного досвіду людства на особистісному рівні. Можна обґрунтувати актуальність культурологічного виховання

студентів у системі вищих навчальних закладів як такого, що створює передумови для формування фахівця, здатного виконувати соціокультурні функції професії, сприймаючи дитину як головну цінність педагогічного процесу, побудови суб'єкт-суб'єктних стратегій спілкування, досягнення постійного професійного та особистісного самовдосконалення.

Транспозиція предметної методики культурологічного виховання майбутніх учителів визначає спрямованість шуканого феномену на формування у студента потреби в активному культурному розвитку, досвід реалізації методів культурно обумовленої професійної діяльності, а також підготовки для професійної мобільності в умовах сучасного ринку праці.

Нами активно використовувалися інформаційні технології, за допомогою яких проводились аудиторні заняття та самостійна робота з метою вдосконалення навичок усного мовлення, відновлювався активний і пасивний словниковий запас, проводилась перевірка знань (заліки).

Ось зразок завдання до заняття:

1. Завдання до перегляду відео-фрагменту (дати відповіді на запитання).

2. Вправа, яка виконується одночасно з переглядом фрагмента (заповнити пропуски в реченні, використовуючи лексику з відеосюжету).

3. Вправа виконується з додатковою візуалізацією сюжету.

Третій (останній) етап мав на меті досягнення таких завдань: продовжити формування загальноосвітніх та професійних умінь студентів засобами пізнавальної гри; розширення культурної тематики та ситуацій професійного спілкування; формувати впевненість майбутніх учителів як користувачів мови; створення презентацій з професійною тематикою.

Для більшої стимуляції та мотивації навчальної діяльності ми використовували пізнавальні та дидактичні ігри на культурологічну тематику.

Експериментальні дослідження проведені за методикою Б. Коссова, В. Виноградова, О. Гуртової та І. Добродієва «Порівняння гуманітарних оцінок» на основі інтеркореляційного та кластерного аналізу дозволяє виділити чинники, що визначають місце культурологічної освіти у системі професійної підготовки майбутніх учителів. Усі ці чинники формують «профіль» курсу культурології (рис. 2), функціональні позиції якого, на думку респондентів, визначаються орієнтацією на формування діяльності майбутніх спеціалістів (домінування «Особистісного фактору»), системність

їхнього бачення світу (фактор «Добросовісність»), а також сферу емоційних цінностей (фактори «Емотивність» і «Моральність»).

Корекції потребують позиції культурологічного курсу за векторами «Інтелектуальність», «Актуальність» і «Фундаментальність», що коригуються, зокрема, методом застосування в контекст культурологічного знання герменевтичної методології, особистісно орієнтованого підходу, а також професійно-педагогічного спрямування загальноосвітньої дисципліни.



Рис. 2. Факторна оцінка позиції культурологічного курсу в системі підготовки майбутніх учителів

Проведене експериментальне дослідження також дає змогу встановити характер взаємозв'язків культурологічної програми з дисциплінами суспільно-гуманітарного циклу підготовки студентів вищих навчальних закладів. Міждисциплінарна взаємодія будується за моделлю концентричної структури, в якій культура як інваріант розгортається в різноманітних галузях соціокультурного знання, сконструйованого відповідно до своєї морфології, зв'язки яких розкривають механізми її функціонування. На основі виявленої міждисциплінарної взаємодії визначено такі основні напрями суттєвої трансформації суспільно-гуманітарних дисциплін на основі культурологічного підходу:

- вийти за межі сциєнтизму у вивченні загальноосвітніх течій, розглядаючи соціальні явища, як явища культури;
- інтеграція дисциплінарного простору окремих суспільно-гуманітарних наук, як основи цілісного бачення та розвитку системного мислення студентів;
- зосередженість на семантичних та антропологічних аспектах навчальних дисциплін;

- уникати дублювання окремих предметів у загальноосвітніх курсах;
- цивілізаційний підхід до викладання історичних дисциплін; розвиток комунікативної культури в процесі мовної підготовки майбутніх учителів;
- вивчення студентами першоджерел, як автентичних текстів культури;
- функціонування культурологічного курсу, як осі циклу суспільно-гуманітарної підготовки студентів.

Ізоморфізм структури культурологічної освіти структури педагогічної культури вчителя полягає у взаємозв'язку компонентів:

√ когнітивний, представлений цілісною системою культурологічних знань, що спрямовує суб'єктів на формування культурно-пізнавальної діяльності;

√ аксіологічний, репрезентований історико-культурним досвідом, емоційно-ціннісним ставленням людини до світу, що забезпечує формування емоційно-ціннісних критеріїв педагогічної культури студентів;

√ комунікативний, представлений системою норм, принципів і форм людських стосунків у процесі накопичення і передачі соціокультурного досвіду, що спрямовує студентів на базову предметну рівноправність взаємодії;

√ праксеологічний, репрезентований динамічним досвідом людських культурних практик, як засобів самореалізації, що визначають спосіб організації культурної діяльності педагога, що відповідає соціальним потребам суспільства;

√ змістовно-проективний.

Глобальний, дисциплінарно-структурний, процесуально-функціональний аналіз культурологічної підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі дає змогу побудувати її модель (рис. 3), яка відповідає дидактичним вимогам цілісності, відкритості, гнучкості та динамічності.

Експериментальне дослідження ефективних засобів культурологічного виховання майбутніх учителів ґрунтувалося на обґрунтованих теоретико-методологічних положеннях щодо його сутності, структури, принципів і змісту, а також на результатах аналізу реального стану практики культурологічного навчання і викладання у вищих навчальних закладах. Перевірку здійснювали шляхом перенесення дидактичної моделі з обґрунтованими характеристиками мети, змісту, організації та ефективності культурологічної освіти на реальні умови навчального процесу у ЗВО з урахуванням потреб педагогічної практики.

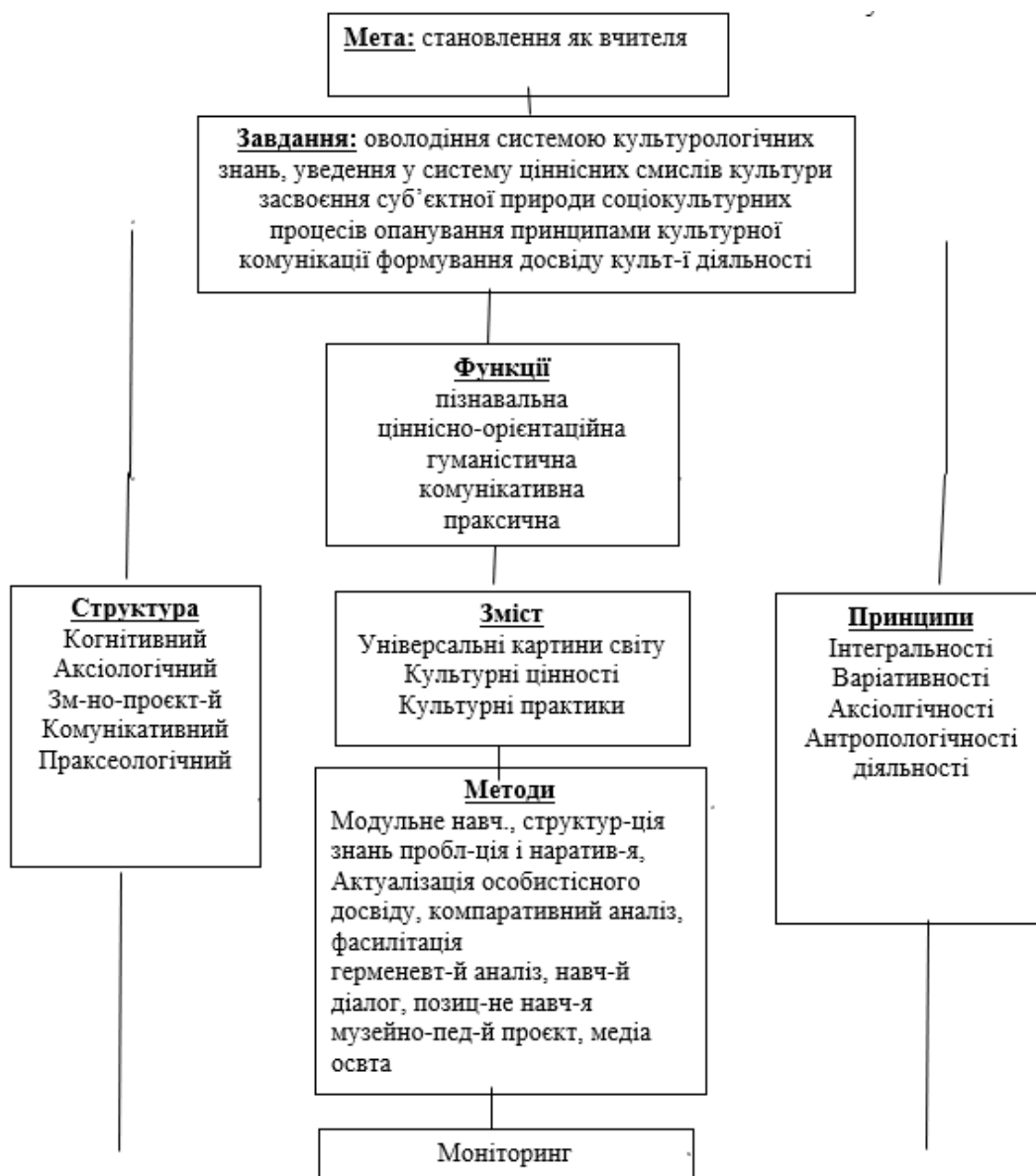


Рис. 3. Модель культурологічної освіти майбутніх вчителів

У рамках системи професійно-технічної підготовки культурологічна освіта студентів визначається як прояв ефективного оволодіння фахівцями соціокультурними смислами особистого та професійного життя. Зміст культурологічної освіти майбутніх учителів визначається системою культурологічних компетентностей. Культурологічна компетентність як змістова мета культурологічного виховання студентів у закладі вищої педагогічної освіти диференціюється в дослідженнях з відтворення, виробництва та творчості. На першому етапі вивчався ступінь розробленості проблеми, що досліджується на теоретичному рівні, аналізувалася наукова література; проведено підтверджуючий експеримент щодо визначення

початкового рівня сформованості загально-культурної компетенції майбутніх учителів. На другому етапі розроблено модель підготовки загальнокультурної компетенції майбутніх учителів та підтримується інноваційними технологіями; розроблений алгоритм формування загальнокультурної компетентності студентів застосовано при складанні програм професійної підготовки фахових дисциплін; запропонована нами система впроваджена в навчальний процес; проведено експериментальну перевірку основних ідей дослідження.

У навчальному експерименті взяли участь 120 студентів психолого-педагогічного факультету (які навчалися протягом усього періоду дослідно-експериментальної роботи) ПНПУ імені В. Г. Короленка. Експериментальна та контрольна групи з 60 студентів факультету обраного ВНЗ були сформовані таким чином, щоб умови експерименту в кожній групі були максимально схожими. Протягом двох років студенти експериментальної групи працювали за розробленими автором програмами (комплексна міждисциплінарна навчальна програма «Практичний курс основної іноземної мови (англійської)» та робоча програма дисципліни «Мовознавство і країнознавство») мав на меті, окрім досягнення освітніх цілей, формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів. Зміст навчальних предметів було доповнено впровадженням загальнокультурних знань та реалізацією ідей «діалогу культур».

Під час *формувального* етапу було реалізовано модель формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій, основу якої склали створені педагогічні умови, що сприяють ефективності процесу формування досліджуваної компетентності.

На третьому етапі було проведено аналіз та узагальнення експериментальних даних, проведено якісну та кількісну обробку отриманих даних і зроблено висновки щодо проблеми дослідження.

Експериментальне дослідження проходило у три етапи, кожен мав конкретні завдання: на констатувальному етапі перевірки виявлено загальний рівень сформованості загальнокультурної компетенції у студентів, що дало змогу продовжити її вивчення на структурному рівні. Визначені показники сформованості досліджуваної компетентності, що відображають якісні характеристики когнітивного, ціннісно-орієнтаційного компонентів комунікативної діяльності, лягли в основу критеріїв рівнів, в основу яких покладено три рівні сформованості цього особистісного ресурсу серед майбутніх учителів

Під час *формувального* етапу реалізовано модель загальнокультурної підготовки майбутніх учителів.

На контрольному етапі виявлено динаміку рівнів сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів, визначено

продуктивність реалізації розробленої моделі формування досліджуваного інтегрованого особистісного ресурсу. З метою з'ясування рівня сформованості загальнокультурних навичок у студентів на етапі перевірки ми провели дослідження серед студентів факультету і виявили, що значна кількість студентів має недостатній рівень його розвитку, і ця обставина не завжди ними усвідомлювалася (рівень відтворення (низький) показали 50,27% і 48,9% опитаних експериментальної та контрольної груп відповідно, продуктивний рівень (середній) – 30,29% і 32,3% відповідно, творчий рівень (високий) показали лише 19,44% і 18,8% відповідно).

Отримані результати дозволили зробити такий висновок: якщо немає цілеспрямованого формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів, стихійне формування цієї важливої особистісно-професійної якості у педагогічній практиці є неефективним. Як наслідок, студенти потребують оперативної та конкретної науково-практичної допомоги.

Перевірку розробленої моделі підготовки загальнокультурної компетентності майбутніх учителів проводили на формувальному етапі експерименту, метою якого є підвищення рівня підготовки загальнокультурної компетентності майбутніх учителів за допомогою практичної реалізації моделі. Запропонована модель впроваджувалася в послідовні етапи, на кожному з яких використовувалися відповідні технології. На мотиваційному етапі – особистісно орієнтовані технології (співпраця, методи розвивального та проблемного навчання, методи мозкового штурму, синектика, інверсії).

На базовому етапі використовувалися навчально-методичні посібники, підручники, довідники, словники, конспекти та анотації інформації, комунікативні завдання репродуктивного характеру.

Активно використовуються такі інноваційні технології: модульна технологія навчання, технологія поетапного навчання розумових дій, структурно-логічна, діалогова та навчальна технології, інформаційні, комп'ютерні та телекомунікаційні технології (використання мультимедійних програм, дистанційне навчання, онлайн-навчання), тестування студентів, мультимедійних освітніх прикладних програм, комп'ютерна візуалізація навчальної інформації, створення студентами власних сайтів, навчальних проєктів, презентацій тощо), проєкт-навчання, засноване на дослідженні, навчання як дослідження тощо.

На етапі формувальному використовуються такі інноваційні технології: проблемне та кооперативне навчання, метакогнітивні дискусії, логічний тренінг, діалогові та ігрові технології, технології навчальних майстерень та колективної розумової діяльності. На творчому етапі використовувалися творчі завдання: групові дискусії, ділові і рольові ігри, евристичні бесіди, моделювання та інсценування

різноманітних ситуацій, анімація «круглих столів», усне спілкування та письмові тестування. Інформаційні, комп'ютерні та телекомунікаційні технології знаходяться на етапі моніторингу та оцінювання.

На етапі контролю дослідно-експериментальної роботи, завданням якої є визначення рівня сформованості загальнокультурної компетентності учнів за всіма її складовими, проведено повторне анкетування, тестування, бесіди, опитування, спостереження, контрольні та креативні роботи з метою виявлення динаміки рівнів сформованості компонентів загальнокультурної компетентності майбутніх студентів-учителів.

Підсумкова діагностична інформація за кожним компонентом загальнокультурної компетентності майбутніх учителів представлена в табл. 1.

Таблиця 1.

**Показники сформованості компонентів
загальнокультурної компетентності студентів
експериментальної та контрольної груп**

Критерій сформованості загальнокультурної компетентності	Рівні								
	високий			середній			низький		
	До експерименту	Після експерименту	Динаміка	До експерименту	Після експерименту	Динаміка	До експерименту	Після експерименту	Динаміка
Експериментальна група									
Когнітивний	18,33	31,67	+13,34	29,17	40	+10,83	52,5	28,33	-24,17
Ціннісно-орієнтаційний	14,17	32,50	+18,33	30,0	40,83	+10,83	55,83	26,67	-29,16
Комунікативно-діяльнісний	25,83	42,50	+16,67	31,67	29,17	-2,5	42,50	28,33	-14,17
Загалом	19,44	35,55	+16,11	30,28	36,66	+6,39	50,27	27,77	-22,5
Контрольна група									
Когнітивний	16,67	20,0	+3,33	32,5	41,67	+9,17	50,83	38,33	-12,5
Ціннісно-орієнтаційний	15,0	20,0	+5,0	30,83	41,67	+10,84	54,17	38,33	-15,84
Комунікативно-діяльнісний	24,67	27,0	+2,33	33,50	35,33	+1,83	41,83	37,67	-4,16
Загалом	18,78	22,33	+3,55	32,27	39,55	+7,28	48,94	38,11	-10,83

Результати аналізу рівнів сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів за вказаними критеріями свідчать про наявність загальної позитивної динаміки за всіма її компонентами порівняно з результатами, отриманими на констатувальному етапі

наукової роботи. Збільшення кількості студентів експериментальної групи з креативним (високим) і результативним (середнім) рівнями підготовки досліджуваного інтегрального особистісного запасу і, як наслідок, зменшення кількості студентів з репродуктивним (низьким) рівнем, підтверджують ефективність впровадження в освітній процес розробленої моделі формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів як засобу культуро-творчих технологій.

Результати контрольного етапу переконують, що підтвердження доцільності та ефективності експериментальної роботи, під час якої розроблено модель формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів. Позитивна динаміка сформованості цього інтегрованого особистісного ресурсу у студентів експериментальної групи за всіма його компонентами – когнітивним (+13,34), ціннісно-орієнтаційним (+18,33) та комунікативно-діяльним (+16,67).

Динаміка категоріальних елементів світогляду майбутніх учителів подана на рис. 4.



Рис. 4. Динаміка категоріальної структури світосприйняття майбутніх учителів

Наведена динаміка виявлена за результатами контент-аналізу розроблених студентами музейних екскурсійних текстів, проявляється в посиленні цілісної рефлексії та системної соціокультурної реальності (динаміка категорії «Цілісність» змінюється від 13,7% на початку експерименту до 31,3% після його завершення). Дані також свідчать про продуктивність процесів формування суб'єктної позиції студентів

(динаміка категорії «Особистість» становить 8,1% і 26,9% відповідно). Якісна динаміка виявляється в поліпшенні співвідношень між основними категоріями структури світогляду майбутніх учителів, що характеризує достатній рівень їхньої рефлексії сенсу цінностей та оптимізовану систему відношення до явищ культури.

Змістовно-проектувальний компонент являється ключовим в особистому житті людини, сприяє оптимальній взаємодії з оточуючими, комунікувати в полікультурному соціумі. Для визначення рівня змістово-проектувального компонента культурологічної компетентності майбутніх вчителів у процесі вивчення культурологічних дисциплін було проведено опитування студентів з метою з'ясування, з яких джерел вони отримують культурологічну інформацію, які мистецькі теми поширені між студентами. Дані опитування висвітлено на діаграмі (рис.5).

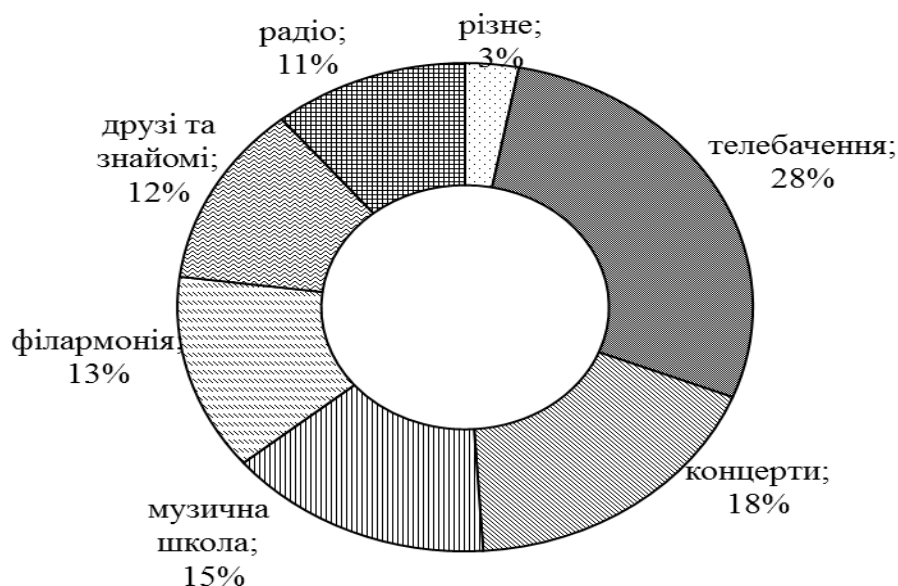


Рис. 5. Діаграма джерел, із яких студенти отримують інформацію про культурологічного спрямування

Аналізуючи відповіді, виявляємо, що студенти отримують культурну інформацію з таких джерел: 28% – з телебачення, 19% – відвідування концертів, 15% – ті, хто навчався в музичній школі або відвідував концерти, 13% – концерти у філармонії, тобто класичні концерти, 12% – від друзів і знайомих, 11% – радіо.

Щоб ускладнити завдання, ми також провели опитування, щоб дізнатися, чи молодь обговорює проблеми мистецтва, адже інформаційно-змістова компетентність передбачає не лише спілкування, а й уміння вести діалог, відстоювати власну точку зору. Результати навчання рівня інформаційно-змістової складової виявились такими (рис. 6):

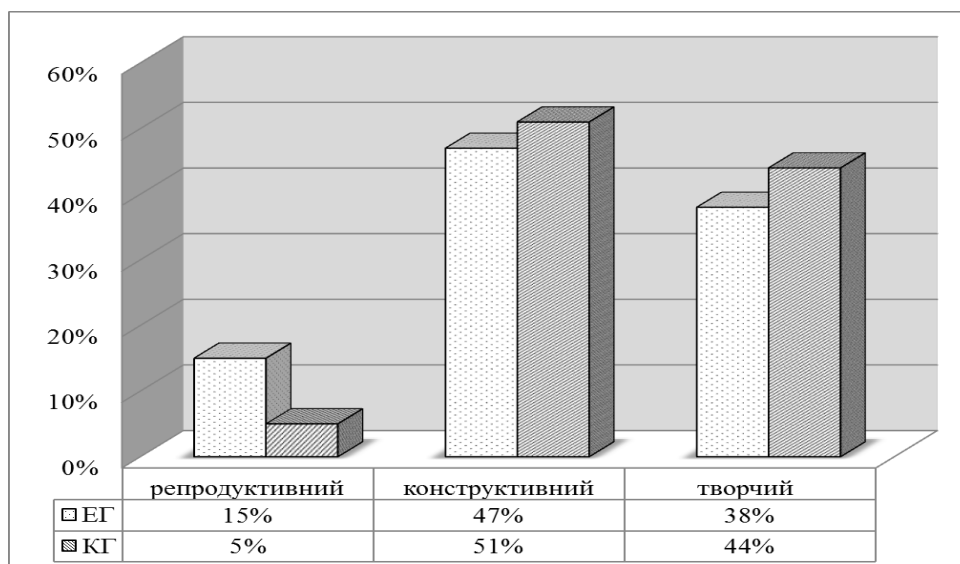


Рис. 6. Стан сформованості змістово-проектувального компонента культурологічної компетентності майбутніх учителів

Отже, рівень творчої підготовки змістово-конструктивної складової в експериментальній групі (ЕГ) на 6% нижчий за рівень підготовки в контрольній групі (КГ) (ЕГ – 38%, КГ – 44%), конструктивний рівень 51% – КГ, на 4% більше ніж в ЕГ; репродуктивний – ЕГ –15%, КГ -5% і має різницю в 10%, що дає можливість зробити висновок, що в ЕГ змістово-концепційний компонент культурної компетентності сформований на нижчому рівні, ніж у КГ. Це свідчить про необхідність впровадження запропонованої технології формування культурологічної компетентності під час вивчення гуманітарних дисциплін

Розглянемо динаміку результатів тестування з гуманітарних дисциплін студентів контрольної та експериментальної груп у % (рис. 7):

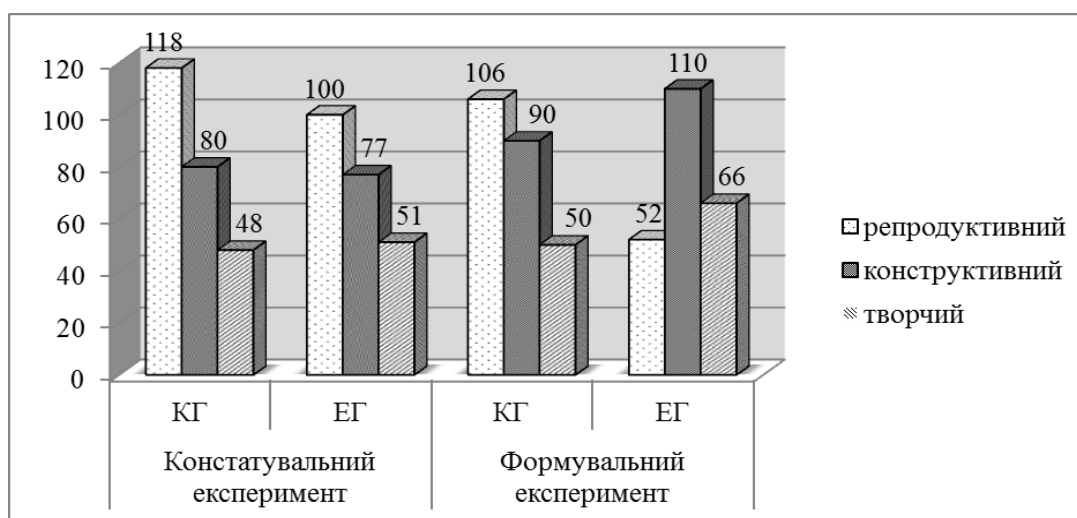


Рис. 7. Динаміка результатів тестування в ЕГ та КГ

Результат тестування охарактеризував, що після застосування моделі та технології формування культурологічної компетентності майбутніх вчителів у експериментальній групі творчий рівень знань з гуманітарних дисциплін виріс на 7 %, при цьому у контрольній групі – лише на 1 %, відповідно конструктивний рівень виріс на 14 % у ЕГ, у КГ – на 4 %. Репродуктивний рівень у ЕГ зменшився на 21 %, у КГ – на 5 %. Отримані результати підтверджують результативність виробленої технології та моделі.

У результаті проведення дослідно-експериментальної оцінки реалізації педагогічних умов формування культурологічної компетенції та внаслідок діагностування респондентів контрольної та експериментальної груп отримано дані, які підтверджують ефективність умов гармонізації викладання гуманітарних предметів, використання тестування та надання культурологічної компетентності у ЗВО. Отже, є всі підстави стверджувати, що дослідно-експериментальна робота щодо реалізації педагогічних умов формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів дала позитивний результат.

Узагальнення результатів теоретичних досліджень та експериментальної роботи дозволяє зробити такі висновки.

На основі вивчення та аналізу наукової літератури досліджено проблему формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів та встановлено, що загальнокультурна компетентність особистості є важливою складовою гуманітарної культури майбутніх учителів. Охарактеризовано структуру (пізнавальна, ціннісна та комунікативна діяльність) загальнокультурної компетентності. Визначено, що загальнокультурна компетентність майбутнього вчителя інтегративним особистісним ресурсом, який включає сукупність загальнокультурних знань, умінь і навичок; систему загальнокультурних умінь, якими повинен оволодіти майбутній фахівець.

Встановлено, що організація занять навчальної діяльності із культурологічною спрямованістю дає можливість кращого пізнання студентами культури власної країни та інших країн, які вони вивчають, залучення студентів до у діалогу культур, а також сприяє формуванню загальнокультурної компетентності майбутніх учителів.

На основі дослідження стану сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх у практиці роботи педагогічних ВНЗ визначено та охарактеризовано критерії (когнітивний, ціннісно-орієнтований, комунікативно-діяльнісний), показники та рівні сформованості досліджуваного інтегрованого особистісного ресурсу: репродуктивний (низький), продуктивний (середній), креативний (високий).

Розроблено та теоретично обґрунтовано модель формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів. Охарактеризовано методику впровадження розробленої моделі в освітній процес педагогічного університету, яка містить чотири блоки та здійснюється за спеціально розробленим алгоритмом, який складається з п'яти взаємопов'язаних етапів: мотиваційного, основного, формувального, творчого та контрольо-оцінювання, які узгоджено регулюють процес і етапи формування загальнокультурної компетентності майбутніх педагогів.

Було підтверджено позитивний імпульс у всіх компонентах. Збільшення в експериментальній групі кількості студентів із творчим (високим) та продуктивним (середнім) рівнями підготовки досліджуваного інтегрального особистісного ресурсу і, як наслідок, зменшення кількості студентів з репродуктивним (низьким) рівнем свідчить про ефективність впровадження розробленої моделі формування загальнокультурних навичок у майбутніх учителів засобами інноваційних технологій. Отримані результати можуть бути використані в практиці професійного навчання

Список використаних джерел

1. Браніцька Т. Р. Конфліктологічна культура фахівців соціономічних професій: технологія формування : монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. 464 с.
2. Вінник Т. О. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Pedagogical Education*» 2016. №8. С. 58 – 62.
3. Гнатовська К. С. Культурологічний підхід як засіб формування толерантності майбутніх фахівців. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. №23. С. 18 – 21.
4. Гречаник Н. І. Компетентнісний підхід у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 2. С. 20 – 25.
5. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно педагогічній підготовці вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14 – 40.
6. Яблоков С. В. Організація роботи з формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2017. С. 203–214.
7. Яблоков С. В. Визначення загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов як педагогічної категорії. *Наукова скарбниця освіти Донеччини* : наук.-метод. журнал. 2016. № 3. С. 41 – 44.

*Марина ГРИНЬОВА
Наталія КОНОНЕЦ
Вікторія БАЛЮК
Віталій КОЛЄСНИК*

МОДЕЛІ РОЗРОБКИ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМСТВА

Цифровізація українського суспільства, сучасний етап розвитку цифрових технологій в освітньому процесі, зокрема у вищій освіті, характеризується розвитком нового інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів, одним із необхідних складників якого є електронні освітні ресурси (ЕОР). Як зазначено у Положенні про електронні освітні ресурси (зі змінами та доповненнями від 2019 р.), ЕОР потрактовуються як засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі. У цьому ж документі також пропонуються класифікація ЕОР та вимоги до них. Водночас, вимоги до електронного підручника визначаються Положенням про електронний підручник, затвердженим наказом N 440 Міністерства освіти і науки України від 02 травня 2018 року, а вимоги до дистанційних курсів – Положенням про дистанційне навчання, затвердженим наказом N 466 Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року.

Важливість та необхідність використання ЕОР у підготовці майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства особливо актуалізується в сучасних умовах модернізації вітчизняної системи освіти, коли освітні заклади активно працюють у напрямі реалізації реформ, інноваційних пошуків ефективних форм, методик та засобів навчання. Разом з цим, відбувається пошук методологічних підходів до розробки ЕОР, які би сприяли формуванню цифрової компетентності студентів, майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства, адже нині цифрова компетентність конкурентноспроможного фахівця – основа «цифрової» економіки. Українські громадяни, фахівці різних галузей перебувають у «цифровому» світі і, безперечно, мають провадити успішну професійну діяльність у ньому. Тому головне завдання фахових коледжів – створити умови для формування й розвитку цифрової компетентності випускників як здатності до критичного застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, аналізу, обміну інформацією у

професійній діяльності, публічному просторі та приватному спілкуванні.

Безумовно, проблема якості електронного навчання, дистанційних освітніх технологій, створення відкритого навчального середовища в освітній діяльності закладів фахової передвищої освіти, яка нині є пріоритетною у контексті модернізації освітнього простору, – одна з кардинальних дидактичних проблем вітчизняної педагогічної науки й практики. У сучасному контексті вона набуває першорядного значення, оскільки ефективність педагогічних розробок ЕОР та доцільність їх використання має забезпечуватися сучасними підходами, принципами до їх проєктування та створення.

Дидактичні засади розробки електронних засобів навчання та електронних освітніх ресурсів досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці В. Анохін, В. Биков, Р. Бергер, В. Величко, А. Гафіяк, А. Гуржій, Р. Гуревич, М. Дольме, М. Жалдак, М. Зільберман, Н. Кононец, В. Кухаренко, В. Лапінський, С. Литвинова, О. Муковіз, О. Семеніхіна та інші учені, які зазначають, що розробка ЕОР, їх дидактично обґрунтоване і педагогічно доцільне використання неможливі без напрацювання загальних підходів до їх класифікації, виокремлення загальних і специфічних дидактичних умов їх застосовування в освітньому процесі.

Аналіз праць науковців засвідчує, що нині серед ЕОР, які використовуються викладачами освітніх закладів, превалюють такі, які розроблені за допомогою низки програмних додатків, як-от: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher, Adobe Acrobat, Microsoft FrontPage, Help & Manual, eBook Edit Pro, eBook Maestro PRO, SunRay BookEditor, HTM2CHM, HTML Help Workshop. Також можна зустріти розробки ЕОР у середовищі програмних пакетів Adobe Dreamweaver CS4 beta, Macromedia Flash, 3DsMax. Досить поширеними ЕОР є розробки у середовищі SunRay BookOffice. Разом з тим в освітньому середовищі поширюються різні ЕОР (електронні навчально-методичні комплекси, електронні посібники, персональні сайти викладачів, сайти для вивчення дисципліни тощо), розроблені за допомогою систем управління сайтом (WordPress, Joomla та ін.) та безкоштовних хостингів зі зручним конструктором сайтів – wix.com, webnode.com.ua, Jimdo.com, Google Sites тощо (Кононець, 2016, Гафіяк, Кононец, 2019, Kononets, 2015). Дослідниця Н. Кононец убачає за доцільне для розробки певних видів ЕОР (електронні посібники, підручники, практикуми) використовувати програму Dr.Explain – додаток для створення файлів довідки (help-файлів), довідкових систем, он-лайн керівництв користувача. Варто погодитися, що ЕОР (у форматі гіпертексту), створені у цій програмі, вирішують проблему їх використання на різних видах сучасної комп'ютерної техніки: на

стаціонарних комп'ютерах, ноутбуках, нетбуках, планшетах, смартфонах, iPhone тощо (Кононец, 2014).

У багатьох коледжах успішно використовуються дистанційні курси, розроблені за допомогою платформи дистанційного навчання Moodle – безкоштовної, відкритої (Open Source) системи управління навчальним процесом, яка характеризується адаптивністю, інтеропераційністю, багаторазовим використанням, довговічністю, легкістю та доступністю у наповненні навчальним контентом, економічною ефективністю (Муковіз, 2016). Також практикується використання Google Workspace – пакету спеціалізованого хмарного програмного забезпечення й інструментів для спільної роботи від компанії Google, який дозволяє створювати віртуальні класи (рис. 1).

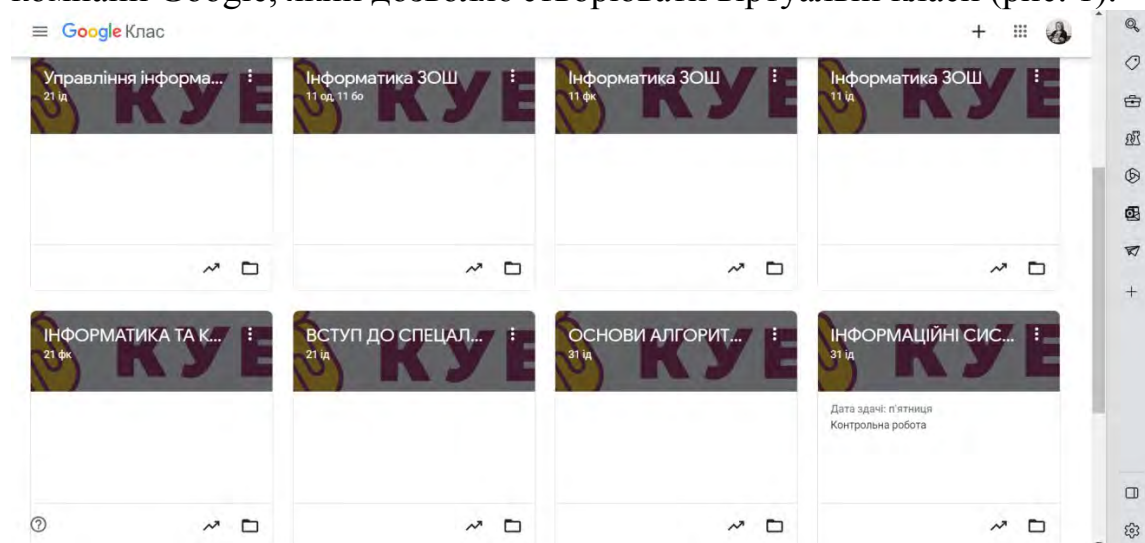


Рис. 1. ЕОР, створені на Google Workspace (сервіс classroom.google.com)

Акцентуємо на перевагах сервісу Google Classroom під час моделювання й розробки ЕОР типу віртуального класу:

Зручність налаштування. При створенні класу автоматично генерується певний код, який студенти, що мають аккаунт Google, використовують для приєднання до класу. Цей процес усуває необхідність створення попередніх реєстрів. Все, що необхідно викладачеві – повідомити зручним способом цей код студентам або, маючи електронні адреси студентів (gmail.com), підключити їх самостійно (вкладка «Люди»), після чого студенти отримують на електронну адресу лист-запрошення.

Автоматизація. Коли викладач створює клас у середовищі Google Classroom, папка «Classroom» автоматично створюється як на його Google Диску з новими вкладеннями для кожного класу, так і на дискові кожного студента з окремими папками для класів, до яких вони приєднуються. Це дозволяє упорядковувати інформацію (документи,

презентації, таблиці тощо) у структурованому вигляді та зберігати її в одному місці, до якого є доступ з будь-якого пристрою.

Простий інтерфейс. Робота в класі полегшується навігаційною системою, зрозумілою для викладача і студентів на інтуїтивному рівні. У горизонтальній навігаційній панелі ресурс містить три вкладки: «Потік», «Завдання», «Люди». В першій відображаються активності курсу, в другій – завдання, які пропонуються до виконання, Google Календар з розкладом занять та папка курсу на Google Диску; у третій містяться список студентів та їх електронні адреси, а також відомості про викладачів. Цю вкладку можна використати для налаштування навчальних планів, додаткових матеріалів тощо.

На вертикальній навігаційній панелі міститься інформація про перелік актуальних завдань, а також структуровані в окремі блоки/теми навчальні матеріали, перехід до яких здійснюється в один клік. І викладач, і студенти можуть бачити всі завдання на головному екрані класу у вкладці «Потік». Це дозволяє контролювати діяльність як у конкретному класі, так і одразу в кількох класах. Так само в один клік викладач може додати навчальні ресурси до класу. Це може бути запитання (відкрите або з варіантами вибору); оголошення; завдання (що містить як один, так і кілька компонентів – документи, презентації, відео, посилання на інтернет-ресурс тощо, а за потреби використати повторно наявний допис.

Інтерактивний контроль передбачає можливість планувати та встановлювати терміни виконання завдань. Будь-який з елементів активностей (завдання, запитання, оголошення) викладач може опублікувати негайно, може зберегти у вигляді чернетки або запланувати для подальшої публікації на конкретний день і час. Таким чином, викладач може заздалегідь спланувати курс, а по мірі його проходження надавати студентам доступ до конкретних матеріалів. Також при створенні кожного завдання викладач може визначити терміни його виконання. Це дозволяє і викладачеві, і студентам контролювати власні активності, визначати темп та планувати час для виконання завдань.

Зворотній зв'язок. Завдяки поєднанню оголошень, створених викладачем у віртуальному класі, та інтегрованим можливостям коментування завдань, у викладача та студента завжди є можливість комунікації (як синхронної, так і асинхронної) і відстеження статусу кожного завдання в реальному часі. Сервіс дозволяє також створювати опитування і тематичні дискусії. Відтак, у студентів є можливість відповідати на поставлені запитання викладача та обмінюватися матеріалами з іншими студентами. При цьому важливо зазначити, що освітня взаємодія може відбуватися між викладачем та окремим студентом, а може мати груповий чи колективний характер (наприклад,

перегляд та коментування індивідуального текстового завдання або робота над спільним проектом у Google-презентації тощо).

Персоналізація та індивідуалізація. Усі завдання, роботи та оцінки (виконані чи не виконані, оцінені чи ні), які були призначені у межах класу, відображаються на індивідуальній сторінці студента. Така сторінка генерується та автоматично оновлюється сервісом з метою автоматизації відомостей щодо прогресу у вивченні навчального матеріалу. Незважаючи на те, що в Google Classroom відсутній журнал оцінювання як елемент, викладач має можливість виставити числову оцінку і сформулювати відомості навчальних досягнень. Градуйовані матеріали можна експортувати та завантажити в середовище класу або як Google-Таблицю. Це дозволяє студентам відстежувати свій прогрес з курсу, а також унаочнює теми, що потребують доопрацювання. Значно розширює можливості реалізації індивідуального підходу до кожного студента опція, що дозволяє викладачеві призначати завдання як для всього потоку, так і поширювати індивідуальні копії для кожного або конкретного студента в класі.

Варто зазначити, що інтерфейс Google Classroom оптимізований для роботи на мобільних пристроях різних операційних систем.

При наявності підключення до Інтернету Google Classroom можна відкрити на комп'ютері в будь-якому браузері. Підтримуються їх нові версії. Безумовною перевагою є перспектива використання з мобільних пристроїв (смартфонів, айфонів, планшетів) на базі Android і iOS. Розробники пропонують розширення для Chrome та можливість скачати додатки в Google Play Маркет та iTunes.

Оскільки, Google Classroom інтегрований з Google Документами, Google Диск та Gmail, викладачі можуть призначити завдання, прикріпити до них матеріали - документи, посилання та зображення.

Схема роботи викладача і студента в Класі (рис. 2):

1. Викладач створює завдання або опитування. Він може призначити завдання одному, декільком курсам або окремим студентам. Існує можливість вказати термін здачі, параметри доступу до доданих матеріалів, відстежувати статус виконання завдань, додавати коментарі під час їх виконання.

2. Студент або учень здає роботу. При виконанні він переглядає або редагує окремими файлами або призначену для нього копію, прикріплює посилання, файли, зображення.

3. Викладач оцінює роботу. Може додавати до завдання примітки, ставити оцінки і повернути учню або студенту із відгуком. Студент бачить свою оцінку та необхідність доопрацювання.



Рис. 2. Схема роботи викладача і студента в Класі

Для створення нового класу необхідно (рис. 3):

Модель робочих процесів із сервісом Google Клас

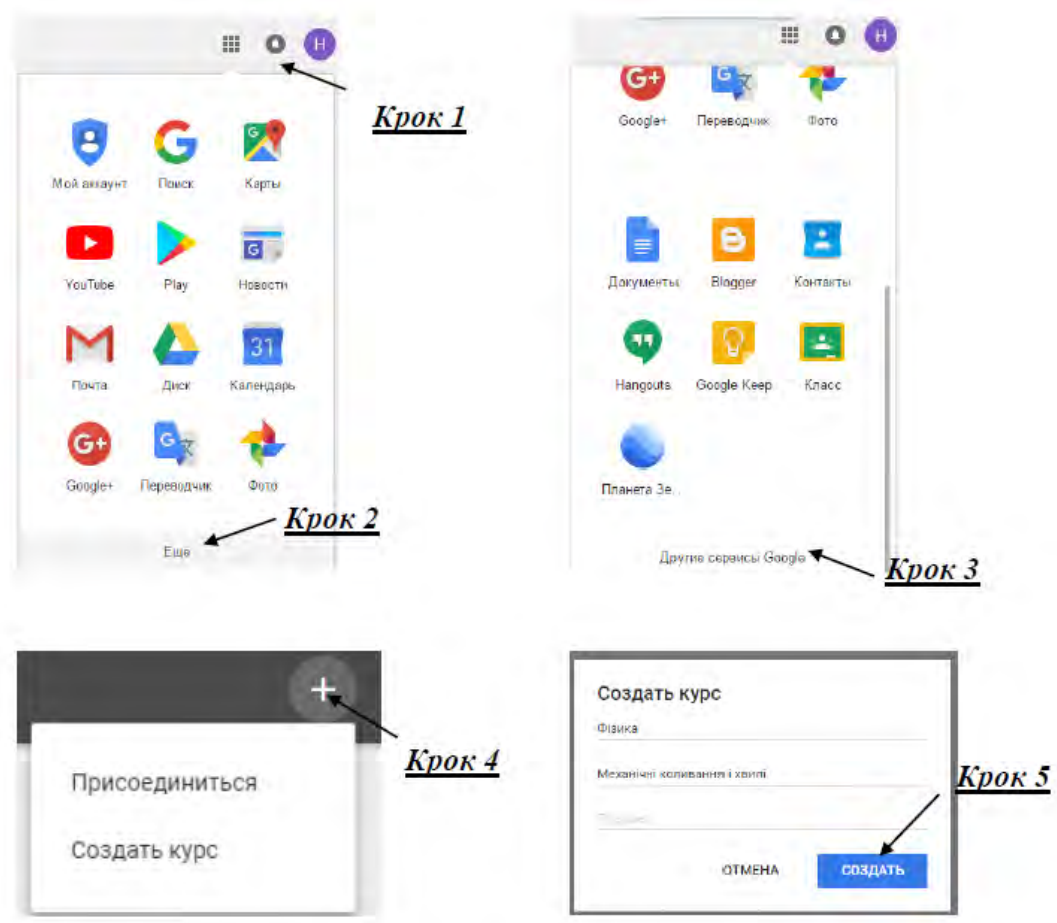


Рис. 3. Вхід до Google Клас

1. Зайти до поштової скриньки Gmail
2. Тиснемо кнопку Додатки (крок 1), вибравши Більше\Больше\More (крок переходимо в Google Клас (крок 3)
3. За допомогою «+» (крок 4) створюємо новий курс
4. Робимо його опис (крок 5) та чекаємо декілька хвилин.
5. Настроюємо інтерфейс курсу.
6. Додаємо в курс теоретичні матеріали, відео, завдання та тестування для студентів.

Для студентів в темі можемо створити завдання, оголошення, поставити питання.

До курсу можна запрошувати та видаляти, за необхідності, викладачів, студентів, архівувати та вилучати курси, передавати права власності.

Запрошення студентів, якщо вони не входять до певного домену, можемо здійснити за допомогою коду курсу (рис. 4), який маємо можливість надіслати на електрону пошту студентів або під час аудиторного заняття. Ознайомлення з інструкцією входу до Google Клас обов'язкове.

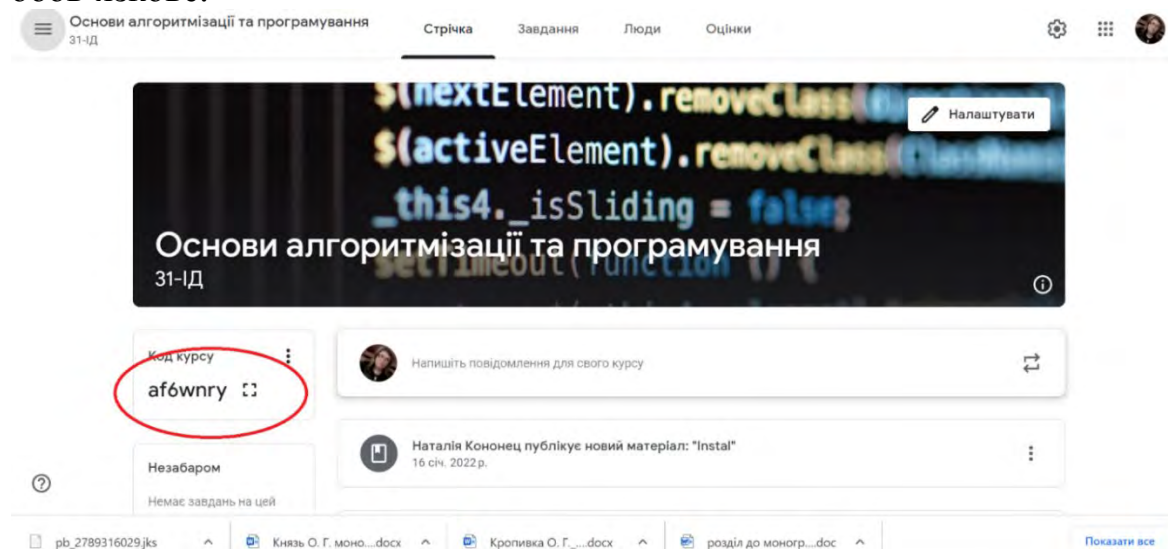


Рис. 4. Запрошення учасників

При наявності декількох курсів викладач може впорядкувати їх, на головній сторінці Класу (рис. 5). Зміни автоматично зберігаються на всіх пристроях і в списках навігації. На початку списку курсів відображаються нові і неархівовані курси, якщо їх не помістили перед ними інші.

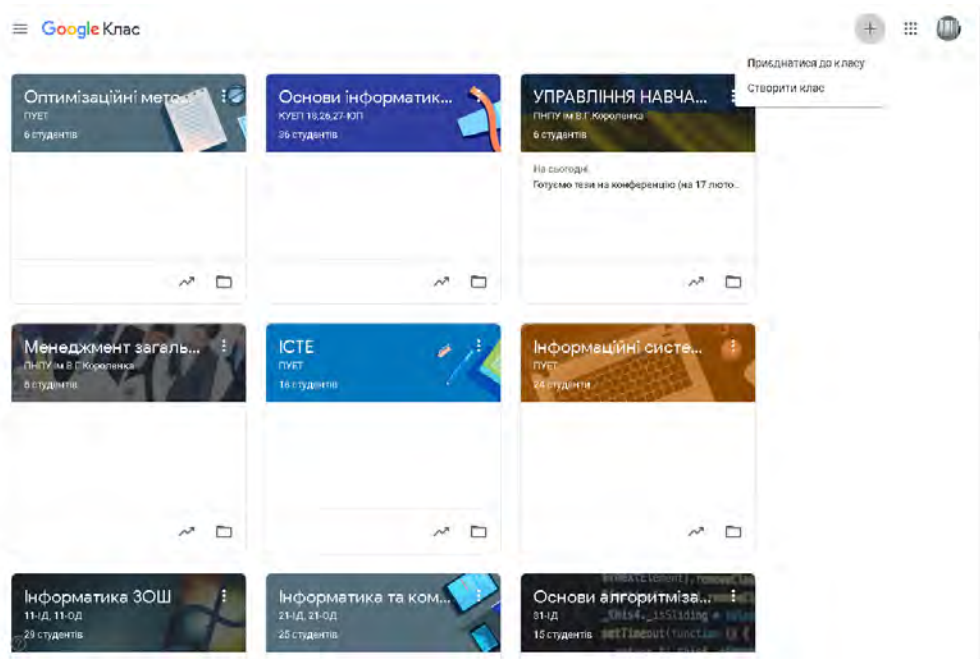


Рис. 5. Віртуальні класи викладача

Робота в класі полегшується навігаційною системою, зрозумілою для викладача і студентів на інтуїтивному рівні. У горизонтальній навігаційній панелі ресурс містить три вкладки: «Потік», «Завдання», «Люди». В першій відображаються активності курсу, в другій – завдання, які пропонуються до виконання, Google Календар з розкладом занять та папка курсу на Google Диску; у третій містяться список студентів та їх електронні адреси, а також відомості про викладачів. Цю вкладку можна використати для налаштування навчальних планів, додаткових матеріалів тощо.

На рисунку 6 зображено вкладку «Потік» віртуального класу:

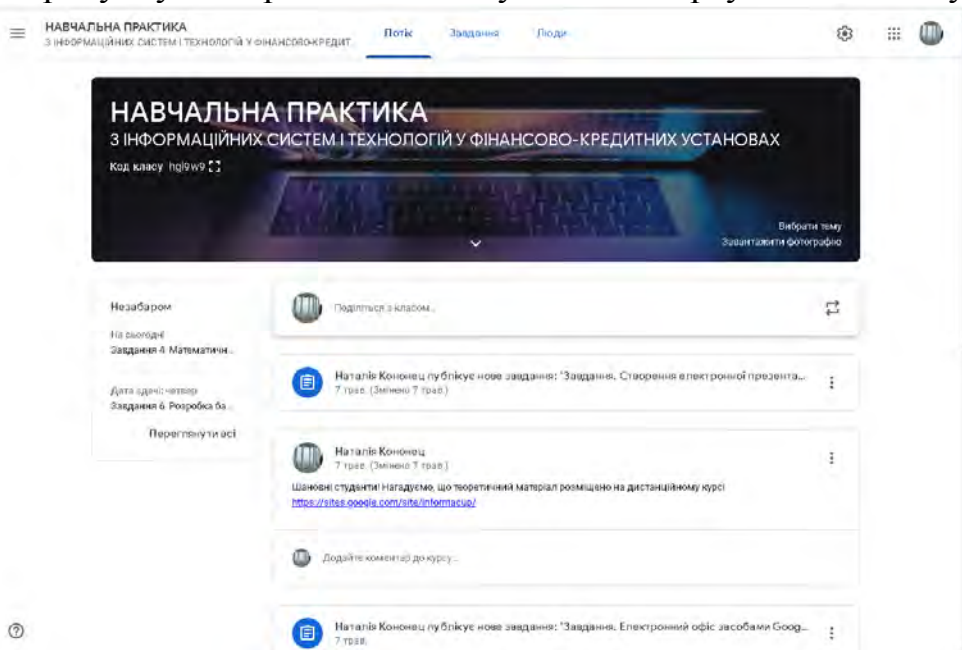


Рис. 6. Google Клас «Навчальна практика»: вкладка «Потік»

Наповнення віртуального класу навчальним контентом

До завдань (вкладка «Завдання») ми маємо можливість приєднати теоретичний матеріал, відеоматеріали, презентації та зображення з персонального комп'ютера або Google Діску, вибрати період та час для виконання завдання (рис. 7).

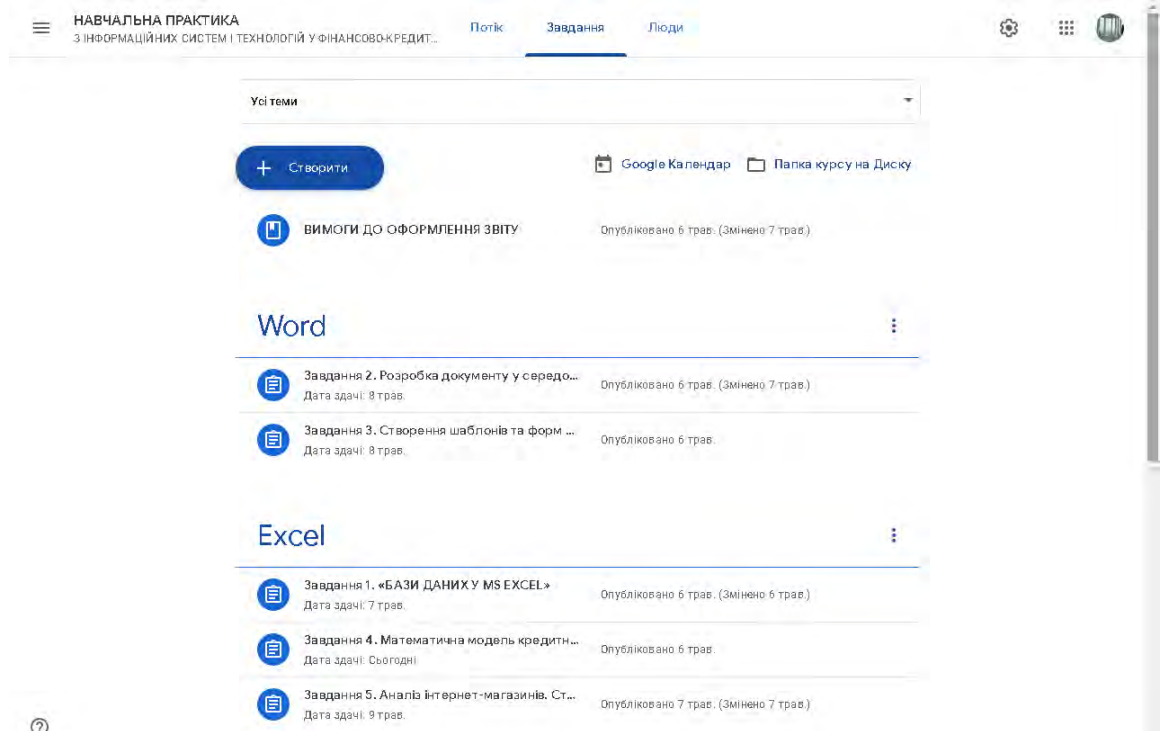


Рис. 7. Вкладка «Завдання»

Для додання матеріалів до курсу необхідно натиснути кнопку «Створити» та вибрати варіант завдання (рис. 8):

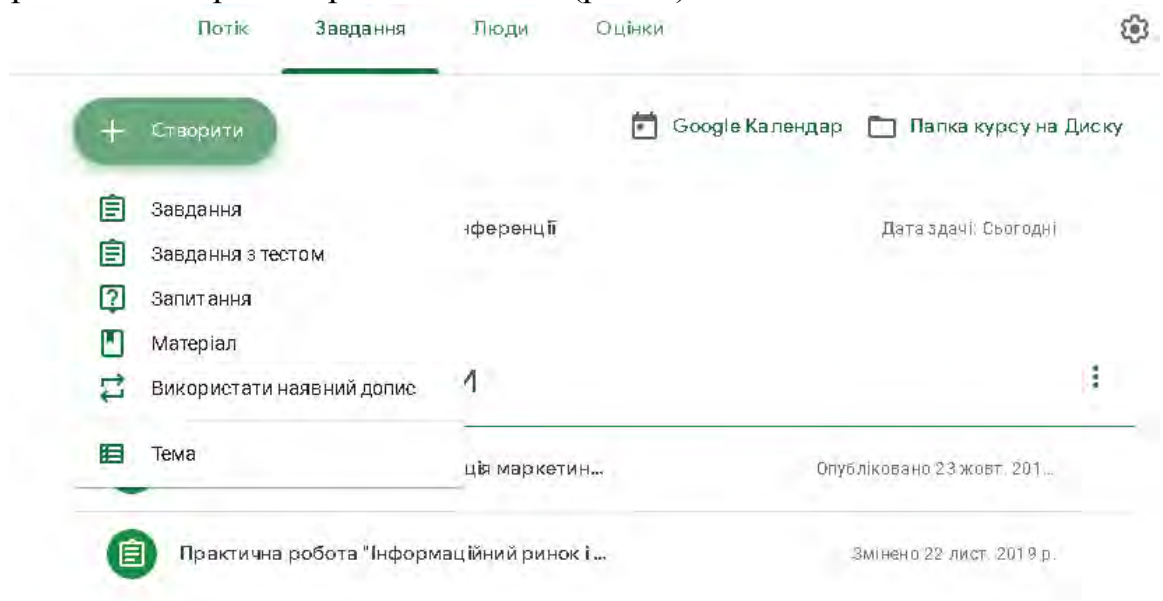


Рис. 8. Вкладка «Завдання»: додавання матеріалів

Призначені завдання студенти виконують, і розміщують у середовищі віртуального класу. На рисунку 9 бачимо, що із 13 студентів завдання здали 12:

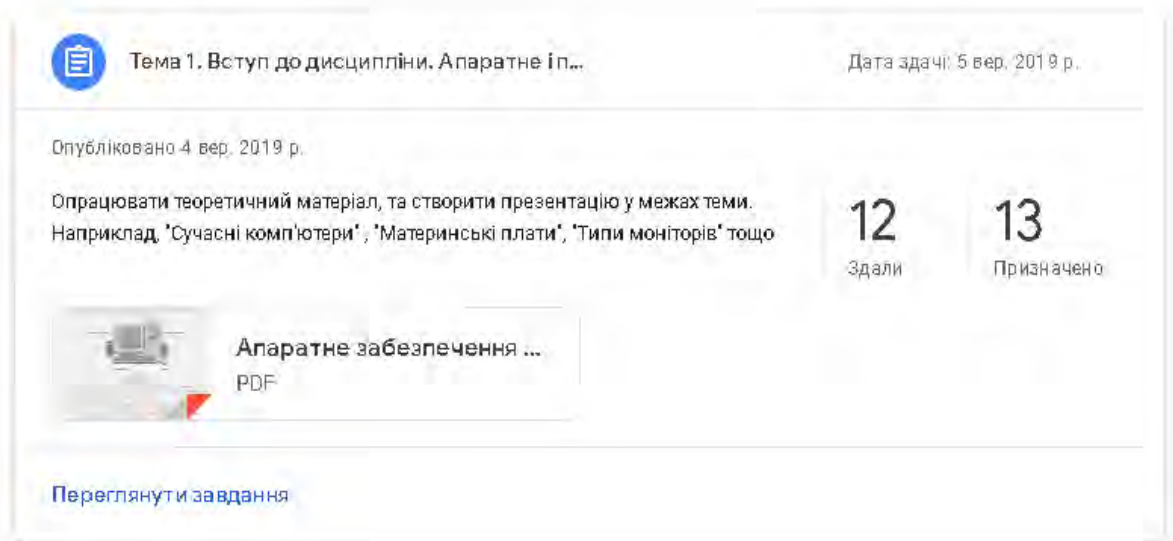


Рис. 9. Виконання завдання

Режим оцінювання робіт студентів доступний за посиланням «Переглянути завдання» (рис. 10).

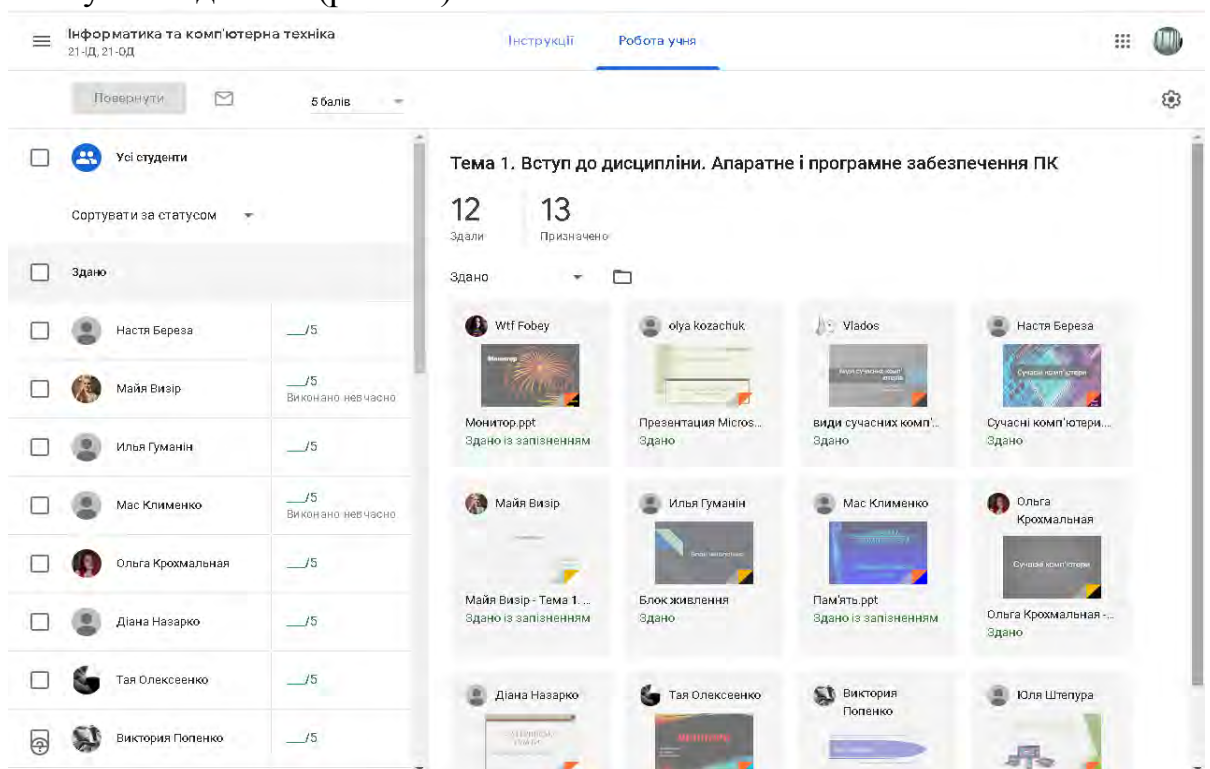


Рис. 10. Режим оцінювання

Таким чином, Google Клас має широкі можливості для створення віртуальних класів для організації змішаного навчання. Його інтеграція

з Google Документами, Google Дискон, Google Формами дозволяє швидко створити завдання для студентів, здійснювати оцінку та контроль за їх діяльністю.

Запропонована модель ЕОР у вигляді Google Клас є дієвою системою управління навчанням, яка базується на використанні хмарних технологій та сучасних веб-сервісів. Фактично, Google Клас є віртуальною кімнатою, в якій гармонійно інтегруються як основні сервіси та додатки Google, так і легко вбудовуються різноманітні інтерактивні інструменти для підтримки навчання (віртуальні дошки, інтерактивні вправи, ментальні карти, електронні зошити тощо). Використання Google Клас уможливує організацію як повноцінного дистанційного навчання, так і використання його елементів на заняттях в аудиторії при безпосередній участі викладача (змішане навчання). Ця система, що суттєво, забезпечує можливість контролювати рівень участі студентів в обговоренні завдань, генерувати оцінки за будь-якими стандартами оцінювання, призначати нових викладачів тощо.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що науковці В. Лапінський, С. Литвинова наголошують що:

1) ЕОР нині є невід'ємним складником сучасного освітнього процесу, має дидактико-методичне призначення та використовується для забезпечення навчальної діяльності студентів і є одним із головних компонентів інформаційно-освітнього середовища (дидактичного) освітнього закладу;

2) ключовою метою створення ЕОР є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу суб'єктів освітнього процесу до якісних дидактичних матеріалів, створених на основі цифрових технологій;

3) сучасні ЕОР відбивають змістовно-технологічні компоненти дидактичних систем, забезпечують інформаційно-процесуальну підтримку процесу навчання, а також формують цифрову компетентність усіх суб'єктів освітнього процесу у навчальному закладі (Лапінський, 2013, Литвинова, 2013).

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства передбачає, що студент, який навчався за освітньо-професійною програмою «Інформаційна діяльність підприємства», після завершення навчання повинен володіти не лише певною сумою знань, умінь і навичок, професійною компетентністю, але й мати сформовану цифрову компетентність як одну з її важливих складових для успішного здійснення професійної діяльності в сучасному цифровізованому суспільстві. Основним меседжем компетентнісного підходу є узгодження змісту процесу навчання з метою (необхідність формування цифрової компетентності) та потребами ринку праці в галузі економіки.

Компетентнісний підхід до розробки ЕОР для формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства зумовлює і дещо іншу структуру ЕОР, у яких інакше розставлені пріоритети. Ці пріоритети визначаються такою *технологічною ланкою*: формулювання мети (характеристики компонентів цифрової компетентності) – шляхи формування цифрової компетентності – підбір змісту навчального матеріалу. Суть полягає у наступному:

1. *Формулювання мети* виноситься на перше місце: описуються характеристики компонентів цифрової компетентності як мети дисципліни освітньої програми;
2. *Шляхи формування цифрової компетентності* є другим кроком, на якому пропонуються й характеризуються форми, методи, засоби її формування;
3. *Підбір змісту навчального матеріалу*, який сприятиме розв'язанню конкретних завдань із розвитку в майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства цифрової компетентності.

Стратегія побудови змісту ЕОР нового покоління загалом повинна орієнтуватися на логіку поетапного розвитку цифрової компетентності студентів: *розуміння комплексу необхідних знань → спрямованість на розв'язання типових професійних (практико-орієнтованих) завдань з використанням цифрових технологій → вільне володіння способами аналізу й обробки інформації → здатність до інновацій у галузі цифрових та педагогічних технологій*. Як ключовий результат навчання майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства – здатність випускників вирішувати інноваційні завдання в межах професійної діяльності у цифровізованому суспільстві. Крім того, запровадження компетентнісного підходу до розробки ЕОР для формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства пов'язуємо із використанням широкого спектру методичного та технологічного інструментарію педагогічної діяльності викладача, який розробляє ЕОР.

Так, зміст ЕОР, наприклад, дистанційного курсу чи електронного навчально-методичного комплексу для вивчення дисципліни, має відбивати не лише інформаційний, операційний та контрольньо-діагностувальний складники, але й стимулювально-мотиваційний та актуалізаційний. Мається на увазі застосування прийомів та способів актуалізації цифрової компетентності для фахівця з інформаційної діяльності підприємства, стимулів до оволодіння нею через використання спеціальних блоків, які сприятимуть формуванню здатності студентів у межах вивчення дисципліни використовувати цифрові медіа й інфокомунікації, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа та медіаконтенту, а також уміти ефективно

здійснювати пошук та аналіз інформації, зокрема, у контексті вивчення спеціальних програмних додатків, робота у середовищі яких безпосередньо сприяє формуванню цифрової студентів.

До прикладу, при розробці альтернативного дистанційного курсу з навчальної студії «Організація баз даних» на базі <https://sites.google.com/> на його сторінках доцільно передбачити стимулювально-мотиваційні та актуалізаційні блоки типу «Досліджуємо!», «Шукаємо!» (рис. 11).



Рис. 11. Сторінка «Лекції» дистанційного курсу «Організація баз даних»

Варто зазначити, що такими структурними елементами у змісті дистанційного курсу можуть бути і спеціально передбачені сторінки: «Веб-квести», «Актуальне відео», «Актуальна інформація», «Працюємо самостійно», «Цифрові ресурси» тощо.

Ми переконані, що стимулювально-мотиваційним механізмом формування цифрової компетентності студентів є *спільна творча діяльність* тандему «викладач-студент», яка стає рушійною силою розвитку їхньої особистості та цифрової компетентності. Співпраця зі студентами над спільними проектами щодо пошуку інформації у межах вивчення дисципліни, щодо створення навчального контенту для дистанційного курсу (співавторство викладача і студентів), щодо вивчення нових програмних додатків та цифрових технологій дає можливість педагогам переосмислити свою професійну діяльність у контексті переходу від особистісно відчуженої до особистісно орієнтованої й ресурсно орієнтованої парадигм освіти та забезпечити умови для формування усіх складників цифрової компетентності.

Слушною видається позиція зарубіжних науковців (К. Крід, Х. Пerratон, Б. Робінсон), згідно якої процес формування цифрової компетентності студентів можна будувати у двох напрямках:

1) "learning-to-use" – стосується придбання навичок використання ІКТ та цифрових технологій для особистих потреб і професійної діяльності,

2) "using-to-learn" – фокусується на способах інтеграції інфокомунікацій та цифрових технологій у навчальний процес і підвищення ефективності набуття базових компетентностей за рахунок використання цих технологій у майбутній професійній діяльності (Perraton, Robinson, Creed, 2001).

З урахуванням вище сказаного, презентуємо ЕОР, розробка якого позиціонувалася як спільний проєкт студентів та викладачів – електронний посібник «Економічна кібернетика». Завдання викладача – підбір навчального контенту (лекції, практичні роботи, семінарські заняття, контрольні завдання, список літератури тощо) та його створення у текстових файлах. Завдання групи студентів (3 особи) – дослідження програмного середовища Dr.Explain для розроблення електронного посібника (можливості завантаження інсталяційного файлу, особливості установки програми, можливості та принципи роботи з текстами, зображеннями, використання візуальних ефектів і стилів, створення інтерфейсу посібника, підтримка ідентифікаторів Help ID для створення контекстної допомоги в додатках, функції пошуку й індексації в он-лайн довідки, візуальний контроль за станом проєкту, різноформатне збереження тощо). По суті, студенти мали дати відповідь на ключове питання «Як створити електронний посібник у середовищі Dr.Explain» та власне розробити його. Іншим завданням для студентів було запропоновано розробку варіантів оптимізаційних задач (за зразком, виданим викладачем) та алгоритмів їх розв'язання у середовищі MS Excel.

Досліджуючи медіаконтент Інтернету, особливо, відеоресурси Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=N8HJjUqJbbE>, <https://www.youtube.com/watch?v=8P3De1Cgdsc>, <https://www.youtube.com/watch?v=EB1fvgOHsaQ> та ін.), студентами було з'ясовано, що характерною особливістю програми Dr.Explain у контексті розробки ЕОР є можливість створення гіпертекстового середовища, додавання мультимедійного компоненту до текстів, захоплення скріншотів, збереження і представлення електронного ресурсу у двох форматах (форматі PDF і HTML), що й дало змогу зупинитися на використанні цієї програми для створення електронного посібника з урахуванням сучасних вимог та принципів, детально описаних у дослідженнях вітчизняних науковців (Кононець, 2016, Лапінський, 2013).

На рисунку 12 відображено фрагмент сторінки електронного посібника «Економічна кібернетика» як результату спільної проектної діяльності викладача і студентів, своєрідного освітнього продукту, який і нині успішно нами упроваджується у процесі навчання дисципліни.

Практична робота №2. Розв'язування оптимізаційних задач за допомогою надстройки «Поиск решения»

Задача
Цех випускає деталі А і В. На виробництво деталі А робочий витрачає 3 години, на виробництво деталі В – 2 години. Від реалізації деталі А підприємство отримує прибуток 80 грн., В – 60 грн. Цех повинен випустити не менш 100 штук деталей А та не менше 200 штук деталей. Скільки деталей кожного виду треба випустити для одержання найбільшого прибутку, якщо фонд робочого часу становить 900 людино-годин.

Розв'язання
Математична модель
Позначимо через x_1 і x_2 кількість виробів А в оптимальному плані виробництва.
 $80x_1 + 60x_2 \rightarrow \max$

$$\begin{cases} 3x_1 + 2x_2 \leq 900 \\ x_1 \geq 100 \\ x_2 \geq 200 \end{cases}$$
 x_1, x_2 – ціліє числа

Розв'язання задачі в MS Excel
В якості змінних x_1 та x_2 використаємо комірки Е2 та Е3 відповідно. В комірку Е9 введемо цільову функцію:

ЕСЛИ		✓	✗	✗	✗	✗	✗
А	В	С	Д	Е	Ф	Г	
Деталь	Витрати часу на виготовлення 1 деталі	Прибуток від реалізації 1 деталі	Мінімальний план випуску	Оптимальний план виробництва			
1							
2	А	3	80	100	0		
3	В	2	60	200	0		
4							

Рис. 12. Електронний посібник «Економічна кібернетика»

Реалізуючи *ресурсно-орієнтований підхід* до розробки ЕОР для формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства, який базується на упровадженні ресурсно-орієнтованого навчання як цілісного динамічного процесу організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тріадою «студент-викладач-бібліотекар» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, цифрових, інформаційних ресурсів (Кононець, 2016), нами було розроблено консолідований ЕОР – електронний навчальний контент «ІТ-освіта» (рис. 13), який є, по суті, інтегрованою системою цифрових освітніх технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства та формування їх цифрової компетентності. Цей ресурс містить посилання на дистанційні курси, віртуальні класи, відео, авторські завдання, інтерактивні вправи, проекти, електронні посібники та методичні матеріали, концепцію ресурсно-орієнтованого навчання у вищій школі тощо.



Рис. 13. Електронний навчальний контент «ІТ-освіта»

Для його розробки нами обрано найзручніший, з нашої точки зору, сервіс: <http://www.webnode.com.ua/>, оскільки він дозволяє швидко, легко, зручно створити сайт та наповнювати його контентом. Зазначимо, що сервіс Webnode – нині один із найпопулярніших порталів у Всесвітній мережі і його можна назвати сервісом «готових сайтів», який містить значну кількість готових та зручних шаблонів, придатних для створення освітнього сайту. Варто підкреслити, що розробники сервісу Webnode регулярно його вдосконалюють, ураховують сучасні тенденції у веб-дизайні, створюють нові шаблони та стилі, розширюють функціональні можливості. Наприклад, засоби «Форум», «Блог», «Новини», «Часті питання», «Каталог статей», «Фотогалерея», «Гостьова книга», «Опитування», «Мапи Google», «Віджети», «Соціальні мережі», «Реєстраційні форми» тощо.

Наголосимо, що для формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства до змісту ЕОР були включені практико-орієнтовані завдання, освітні проекти, веб-квести, які забезпечували навчання у співпраці, мережеву взаємодію, активізацію самостійної пошукової діяльності. Актуальними та затребуваними у цьому контексті постали технології навчання, які сприяли формуванню умінь швидко опрацьовувати великі за обсягами інформаційні потоки. Серед таких технологій окремою групою потрібно виділити ті, які базуються на зоровому сприйнятті образів. Такі технології наразі пов'язують когнітивні та візуальні

підходи в навчанні, що спричинило появу нового педагогічного феномену «візуалізація» і низки засобів комп'ютерної візуалізації, під якими слід розуміти середовища, де розробниками передбачені можливості моделювання процесів, створення образів об'єктів та оперування ними. З урахуванням вище сказаного, засобами Tagul розроблено хмари тегів для візуалізації основних термінів з низки дисциплін професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства.

Хмара тегів (або хмара слів) – це візуалізація частоти появи слів у тексті у вигляді виваженого списку. Може розглядатися як інтерактивна вправа, прийом візуалізації текстової інформації, символічної наочності, який доцільно використовувати у процесі навчання та формування цифрової компетентності студентів. Колірне подання слів, форма хмари, безперечно, привертає увагу того, хто навчається, до об'єкта, стимулює пізнавальні процеси, змушує зосередитися на навчальному матеріалі у контексті візуалізації та смислового наповнення поняття. Далі наведено приклад карток (рис. 14-15) із зображенням хмар-тегів, які найчастіше використовуються в процесі вивчення дисципліни «Електронна комерція» та узагальнюють її основні поняття. Під час навчальних занять можливе використання електронної версії розробки, додатково оснащеної анімованими ефектами.



Рис. 14. Хмара тегів поняття «Електронна комерція»

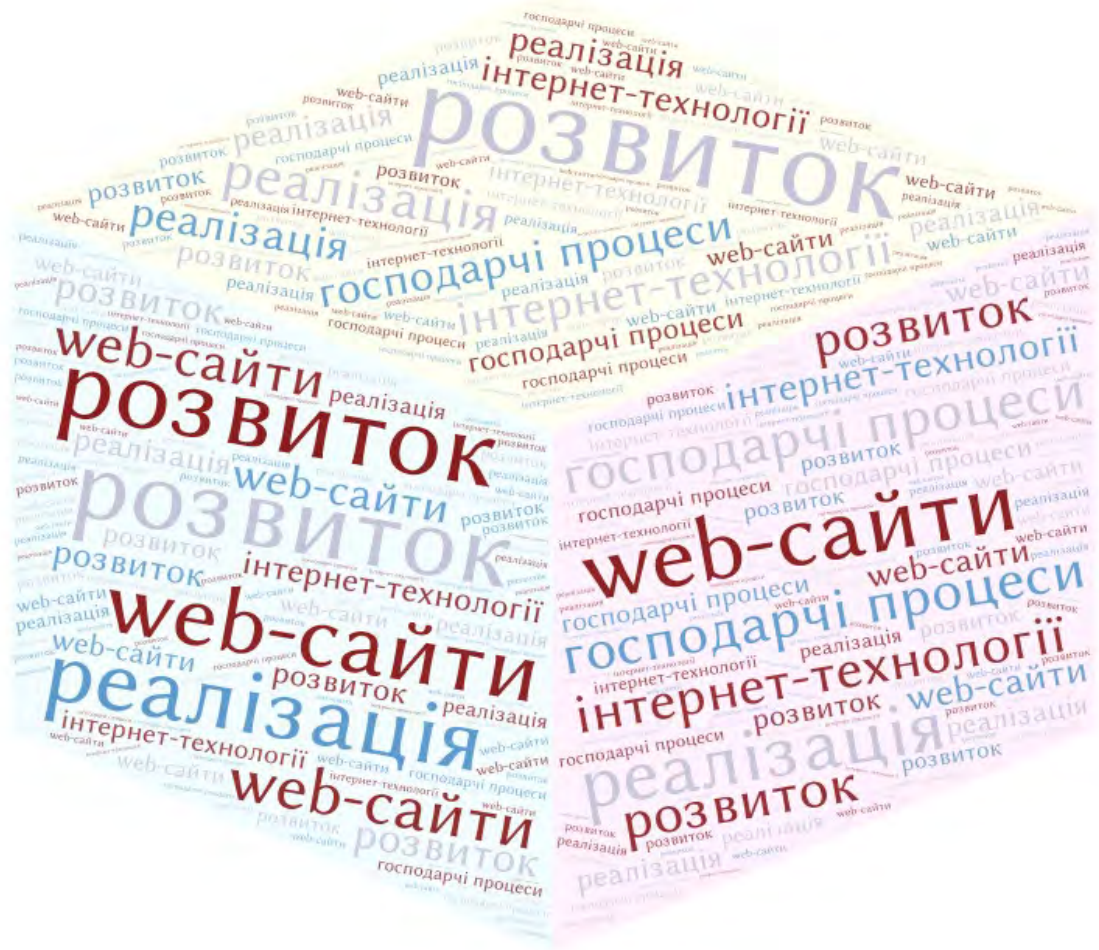


Рис. 15. Хмара тегів поняття «Електронний ринок»

Прикладом практико-орієнтованого завдання, яке пропонується студентам, майбутнім фахівцям з інформаційної діяльності підприємства, є завдання на удосконалення процесів управління розвитком економічного об'єкта. Виконання такого комплексного завдання передбачає структурно-функціональне моделювання при комп'ютерній реалізації процесів розвитку економічного об'єкта. Наприклад, комплексне практико-орієнтоване завдання на тему «Структурно-функціональне моделювання при комп'ютерній реалізації процесів розвитку страхової компанії».

Для побудови комп'ютерної моделі процесів розвитку страхової компанії студентам рекомендовано використати програмний продукт AllFusion Process Modeler – найпопулярніший потужний інструмент для візуального моделювання різних бізнес-процесів та їхнього удосконалення, що уможливорює:

- 1) аналіз наявних бізнес-операцій (процесу, потоку даних і операцій);
- 2) оцінювання альтернативних дій з урахуванням вимог ринку;

3) швидко передачу інформації про функціональні зміни.

AllFusion Process Modeler дає змогу створити такі типи моделей:

а) *моделювання бізнес-процесів (IDEF0)* (виконання систематичного аналізу діяльності підприємства, фокусуючи увагу на стандартних, щоденних функціях і засобах управління;

б) *моделювання потоків робіт (IDEF3)* (графічний опис та документування процесів шляхом збору інформації про послідовність їх виконання і відношення між ними, про політику та процедури всередині підприємства чи компанії);

в) *моделювання потоків даних (DFD)* (мінімізація потоків даних та зменшення їхнього об'єму).

Відтак, у процесі виконання завдання, коли основні бізнес-процеси страхової компанії визначені, студенти переходять до їх моделювання, яке проводиться у кілька етапів. Першим етапом є побудова основного блоку – контекстної діаграми «Моделювання процесів розвитку страхової компанії» (рис. 16). До контекстної діаграми надходять інтерфейсні дуги, які визначають вхідну інформацію, необхідну для аналізу діяльності компанії.

На контекстній діаграмі відображено основні складники діяльності страхової компанії, суть якої полягає у тому, що клієнти звертаються в компанію з метою здійснити страхування, або за відшкодуванням страхового випадку.

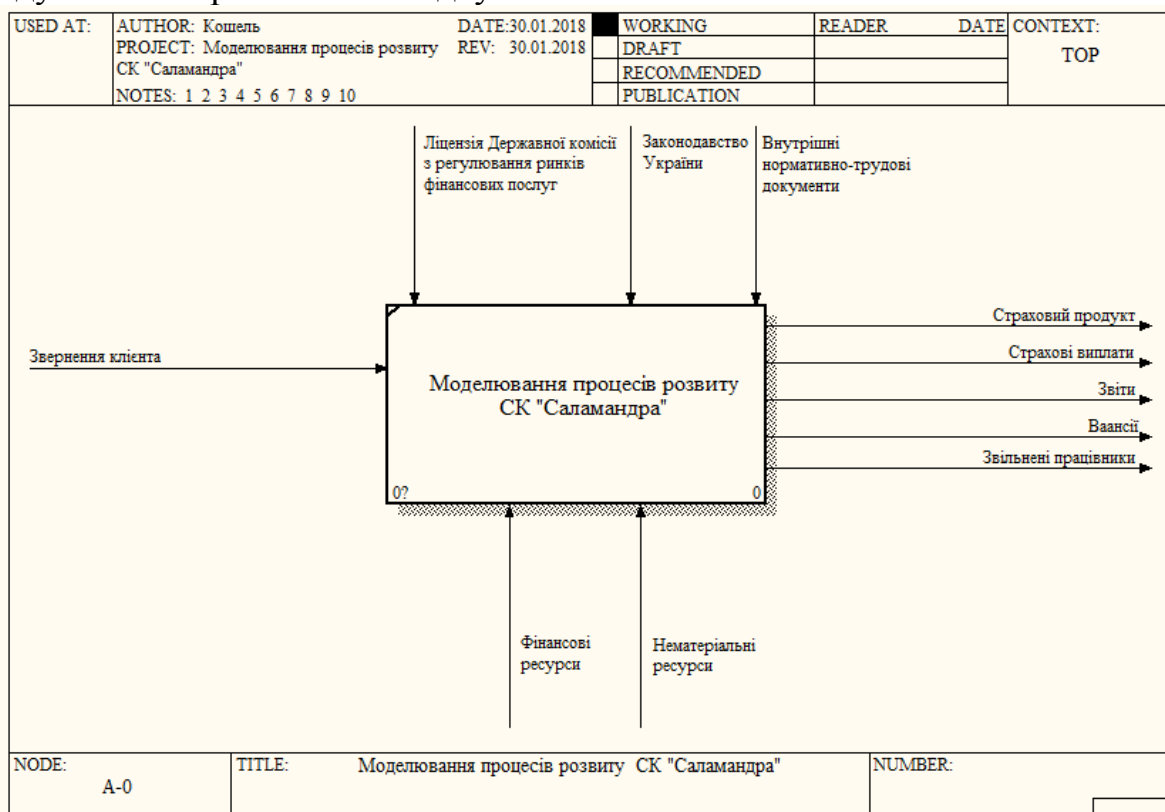


Рис. 16. Контекстна діаграма «Моделювання процесів розвитку страхової компанії»

Далі студенти здійснюють декомпозицію усіх визначених і описаних бізнес-процесів страхової компанії у середовищі AllFusion Process Modeler (діаграми декомпозицій), аналізують отримані дані, приймають рішення. Тож комп'ютерне моделювання діяльності страхової компанії під час виконання такого практико-орієнтованого завдання дає можливість студентам не лише поглиблено розглянути основні етапи надання страхових послуг, але й формуватиме у них у процесі роботи із засобами програмного середовища усі складники цифрової компетентності майбутнього фахівця з інформаційної діяльності підприємства.

Таким чином, застосування ресурсно-орієнтованого підходу до розробки ЕОР для формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства передбачає, з одного боку – розробку різних видів ЕОР (електронних посібників, дистанційних курсів, освітніх сайтів тощо) та подальшого їх упровадження у навчальний процес, а з іншого – стимулює до удосконалення змісту цих ЕОР, що зумовлює необхідність використання сучасного дидактичного інструментарію у поєднанні з програмними додатками та цифровими технологіями. Варто підкреслити, що комплексна розробка різних видів ЕОР з урахуванням сучасних підходів (компетентнісного та ресурсно-орієнтованого) забезпечує удосконалення процесу формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства з урахуванням таких принципів електронного навчання, як-от:

гнучкість – можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії: навчання в зручній для студента час, у зручному місці й темпі; використання доступних і зручних пристроїв та інформаційних ресурсів; самостійне формування плану навчання на базі незалежних освітніх ресурсів;

комплексність – розширені можливості комплексного використання перспективного педагогічного досвіду у царині педагогічних інновацій та цифрових технологій;

інтеграція – навчання однієї дисципліни здійснюється паралельно з іншою з практико-орієнтованими комплексними завданнями, що спонукає до використання у процесі навчання сучасних програмних додатків;

динамічність – одночасне використання великої кількості джерел цифрової інформації та медіаконтенту у поєднанні з можливостями інтерактивного спілкування з викладачами та іншими студентами засобами Інтернету;

відкритість – завдяки використанню цифрових технологій з'являються широкі ІТ-можливості для експорту та імпорту навчальних

ресурсів для всіх бажаючих навчатися через Інтернет, можливості входження кожного навчального закладу до світової освітньої спільноти.

Резюмуючи, зазначимо, що інтеграція реалізаційних механізмів компетентнісного та ресурсно-орієнтованого підходів до розробки ЕОР для успішного формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства дозволяє зробити наступні висновки: 1) компетентнісний підхід до розробки ЕОР для формування цифрової компетентності майбутніх економістів зумовлює орієнтацію на іншу структуру ЕОР, у яких інакше розставлені пріоритети, які можна окреслити технологічною ланкою: формулювання мети (характеристики компонентів цифрової компетентності) – шляхи формування цифрової компетентності – підбір змісту навчального матеріалу; 2) ресурсно-орієнтований підхід до розробки ЕОР для формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства зорієнтований на концепцію ресурсно-орієнтованого навчання і передбачає створення комплексу різних видів ЕОР (електронних посібників, дистанційних курсів, освітніх сайтів, віртуальних класів тощо) з метою їх подальшого упровадження у навчальний процес, водночас стимулюючи викладачів до удосконалення змісту цих ЕОР, що зумовлює необхідність використання сучасного дидактичного інструментарію (відео, авторські завдання, інтерактивні вправи, проекти, хмари тегів, практико-орієнтовані завдання) у поєднанні з програмними додатками та цифровими технологіями. Відтак, моделювання й комплексна розробка різних видів ЕОР з урахуванням сучасних підходів (компетентнісного та ресурсно-орієнтованого) забезпечує удосконалення процесу формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства з урахуванням принципів гнучкості, комплексності, інтеграції, динамічності та відкритості.

Наступними напрямками наукових розвідок з представленої проблеми вважаємо дослідження методологічних підходів, принципів, методик розробки ЕОР для удосконалення процесу формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційної діяльності підприємства.

Список використаних джерел:

1. Гафіяк А. М., Кононець Н. В. (2019). Авторський сайт викладача як основа системи формування компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 3(155). С. 3–8.
2. Кононець Н. В. Диск GOOGLE як засіб ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрних коледжах / Н.В.Кононець // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології /

голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 1 (35). – С. 194–202.

3. Кононець Н. В. (2014). DR.EXPLAIN як ефективний засіб створення електронних навчальних ресурсів для ресурсно-орієнтованого навчання. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 6(118). С. 35–40.

4. Кононець Н. В. (2016). Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів. (Дис. доктора пед. наук). Полтава. 473 с.

5. Кононець Н. В. (2016). Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів) : монографія. Полтава : ПУЕТ. 506 с.

6. Кононець Н. В. (2019). Система управління навчанням Google Classroom у професійній підготовці фахівців. *Методика викладання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI Каришинські читання): матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (Полтава, 30–31 травня 2019 р.). Полтава : ТОВ «Сімон». С. 171–173.

7. Кононець Н. В., Балюк В.О. (2019). Сучасні підходи до розроблення електронних освітніх ресурсів для формування цифрової компетентності майбутніх економістів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 4(156). С. 15–21.

8. Лапінський В. В. (2013). Електронні освітні ресурси – дидактичні вимоги і класифікація.. Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/2004>.

9. Литвинова С. Г. (2013). Критерії оцінювання локальних електронних освітніх ресурсів. *Інформаційні технології в освіті*. №15. С. 185–192.

10. Муковіз О. П. (2016). Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика : монографія. Умань : Видавець “Сочінський М. М.”. 393 с.

11. Нестуля С.І., Кононець Н.В. Дидактичні особливості створення дистанційних курсів для ефективного змішаного навчання. *Modern science: innovations and prospects. Proceedings of the 15th International scientific and practical conference.* (November 13-15, 2022). SSPG Publish. Stockholm, Sweden. 2022. С. 286-290.

12. Kononets N. (2015). Experience in implementing resource-based learning in Agrarian College of Management And Law Poltava State Agrarian Academy. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. April 2015. ISSN 1302-6488. Vol. 16. Number: 2. Article 12. P. 151–163.

13. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. (2021). Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 12(3). P. 165–175.

14. Kononets N.V., Baliuk V.O., Khudolii I.I. Creating a virtual learning environment for the formation of digital competence of future professionals in the information activities of the enterprise. *Scientific Collection «InterConf»,(135): with the Proceedings of the 13st International Scientific and Practical Conference*

«*Scientific Research in XXI Century*» (December 6-8, 2022; Ottawa, Canada) by the SPC «InterConf». Methuen Publishing House, 2022. P. 98-105.

15. Nataliia Kononets, Victoria Baliuk, Valeriy Zhamardiy, Lesya Petrenko, Yuliia Pomaz, Nadiya Kravtsova, Olena Shkola (2021). Didactic model of information and communication competence formation of future specialists of economic. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 12(4). 170–181.

16. Perraton, H, Robinson, B and Creed, C. (2001). *Teacher Education Through Distance Learning: Technology – Curriculum – Cost – Evaluation (Summary of Case Studies)*. Paris: UNESCO. Pp. 33–34.

РЕАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Вступ. Реформування українського суспільства, модернізація вітчизняної системи вищої освіти визначають ключові підходи до професійної діяльності та професійного розвитку сучасного дефектолога.

Розв'язання поставлених завдань корекційно-розвивальної, психотерапевтичної й педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, суттєвою мірою залежить від професіоналізму фахівця, педагогічної майстерності, його культури, духовності, моральності, наявності професійно значущих якостей, здатності до самоосвіти, самовдосконалення, професійного розвитку.

З цієї причини та враховуючи постійні зміни в освітніх структурах, посилюється актуальність дослідження питання професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки.

Постановка проблеми. З огляду на актуальність зазначеної проблеми, різні її теоретичні й практичні аспекти перебувають у центрі уваги багатьох науковців, у роботах яких представлено науково-педагогічні підходи до фахової підготовки дефектологів (В. Бондар (2000) [1], О. Мартинчук (2013) [8], М. Шеремет (2011) [12] та ін.), відрефлексовано зміст підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного навчання (А. Колупаєва (2014) [3], І. Малишевська (2018) [7] та ін.).

Значний внесок у визначення концепту професійного розвитку та внесення його до наукового обігу здійснили українські та зарубіжні дослідники -М. Гриньова (2008) [2], С. Дей (2009) [13], Н. Муқан (2010) [9], Т. Яценко (2004) [13], М. Фуллан (2001) [15] та ін.

Українська дослідниця Н. Муқан, здійснивши ґрунтовний аналіз системи професійного розвитку педагогів у Великій Британії, Канаді й США, говорить про те, що парадигма професійного розвитку вчителя в цих країнах вимагає застосування кількісного і якісного аналізу. Тому у системі вітчизняної вищої педагогічної освіти виникає необхідність системного вивчення феномену професійного розвитку вчителя (Муқан, 2010).

Дослідження В. Бондаря (2000) [1], О. Мартинчук (2013) [8], М. Шеремет (2011) [12] та інших науковців дають підстави до висновку, що професійна діяльність дефектолога виходить за межі традиційної учительської діяльності з огляду на тісну взаємодію з

широким спектром інших видів діяльності, тому потребує особливих вимог до професійної компетентності майбутнього дефектолога, готовності до професійної діяльності, професійного розвитку й навчання упродовж усього життя.

Упровадження інклюзивної форми навчання, як засвідчують дослідження американських та канадських науковців, неможливе без координування зусиль усіх учасників освітнього процесу, ефективність якого залежить від кваліфікованої підготовки різнопрофільних фахівців та створення спеціальних умов для професійного розвитку останніх. Безперечно, це зумовлює зміну парадигми фахової підготовки майбутніх дефектологів (Малишевська, 2018).

Професійний розвиток спеціальних педагогів у Великій Британії, Німеччині, Фінляндії, Франції, США й у низці інших країн номіновано як пролонгований динамічний циклічний процес, унаслідок якого набуті під час фахової підготовки знання тісно пов'язуються з новим досвідом, зорієнтованим на освіту впродовж усього життя (С. Дей (2009) [14], М. Фуллан (2001) [15]).

Як засвідчує аналіз наукових праць, учені дослідили здебільшого формування професійної та інклюзивної компетентності дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у системі фахової підготовки. Водночас бракує розвідок, присвячених проблемі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки.

На підставі аналізу науково-педагогічної, психологічної літератури нами витлумачено *поняття професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів)*, як цілісного динамічного процесу набуття формального та інформального досвіду під час навчання в закладі вищої освіти, що забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, творчості й виконання нових функцій у професійній діяльності, зумовлених викликами часу, та відображає єдність уже реалізованого й потенційного (Кононова, 2019) [4].

Мета та результат професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) визначається позитивною динамікою професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, основними показниками якої виступають знання, уміння, навички, професійні здібності, компетентності, готовність до професійної діяльності.

Узагальнення результатів аналізу науково-педагогічної, психологічної літератури засвідчує, що одна з дієвих методик розв'язання проблеми професійного розвитку – це побудова й реалізація структурно-функціональної моделі, об'єкт якої постає як цілісна система, що складається із сукупності компонентів, пов'язаних

структурними зв'язками, які описують взаємодію, логічну й тимчасову послідовність розв'язання певних завдань (Муковіз, 2016) [10].

Мета цього дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробленні й експериментальній перевірці структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки.

Дослідження/Запитання. Під час дослідження нам потрібно відповісти на такі запитання:

- Що лежить в основі професійного розвитку майбутніх дефектологів?

- Які компоненти складають професійний розвиток майбутніх дефектологів?

- Як сприяти професійному розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти?

- Які педагогічні умови професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки є ефективними?

- Які традиційні та інноваційні форми і методи професійного розвитку майбутніх дефектологів є найбільш ефективними в умовах навчання у ЗВО?

- Яка ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки?

Методи. Під час здійснення цього дослідження використано комплекс загальнонаукових методів: *теоретичні* – аналіз наукової літератури; порівняння, систематизація та узагальнення наукових результатів; моделювання, проектування й прогнозування для розроблення структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у процесі фахової підготовки; *емпіричні* – анкетування, тестування, опитування, педагогічне спостереження, графічні методи, самооцінювання, педагогічний експеримент для визначення рівнів професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки на різних етапах дослідження; методи математичної статистики.

Результати дослідження.

Наукове обґрунтування структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки.

Беручи до уваги результати досліджень з проблеми підготовки дефектологів, їх професійного розвитку (В. Бондар (2000) [1], М. Гриньова (2008) [2], А. Колупаєва (2014) [3], І. Малишевська (2018) [7], О. Мартинчук (2013) [8], М. Шеремет (2011) [12], Т. Яценко (2004) [13] та ін.), у нашому дослідженні професійний розвиток майбутніх дефектологів включає такі структурні компоненти: пізнавальний (система знань щодо професійної, психолого-педагогічної діяльності),

мотиваційний (пізнавальні та професійно-ціннісні мотиви), процесуальний (професійні уміння та навички реалізації знань з професійно орієнтованих дисциплін, організації педагогічного процесу з дітьми з особливими освітніми потребами) та особистісний (особистісно-професійні якості, професійно-рефлексивна позиція).

Проаналізувавши наукові праці І. Малишевської (2018), О. Мартинчук (2013) та ін., з'ясовано зміст мотиваційного компоненту професійного розвитку майбутніх дефектологів, який базується на понятті «мотивація» як елементу процесу навчання з набуттям конкретного змісту і формуванням професійно-ціннісних мотивів.

Визначення процесуального компоненту професійного розвитку майбутнього дефектолога можна розглядати як умову успішної професійної діяльності фахівця, особистісної та професійної самоактуалізації (О. Мартинчук (2013), М. Шеремет (2011)).

Для з'ясування змісту особистісного компоненту професійного розвитку майбутніх дефектологів проаналізовано низку наукових праць таких учених, як (В. Бондар (2000) [1], М. Гриньова (2008) [2], М. Шеремет (2011) [12], Т. Яценко (2004) [13] та ін.). Сучасні вітчизняні науковці у галузі спеціальної педагогіки та дефектології О. Мартинчук (2013), М. Шеремет (2011) підкреслюють, що особистість дефектолога має володіти певними особистісними якостями, що необхідні для роботи з дітьми з психофізичними порушеннями.

На підставі аналізу наукової літератури нами виокремлено й науково обґрунтовано педагогічні умови професійного розвитку майбутніх дефектологів як певний комплекс обставин, необхідних для позитивної динаміки в професійному розвитку студентів: створення креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх дефектологів; удосконалення змісту фахової підготовки через введення спецкурсу «Основи професійного розвитку майбутніх дефектологів»; реалізація освітніх проєктів у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів; активізація навчальної діяльності завдяки гармонійному поєднанню формальної, неформальної та інформальної освіти майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Вивчення особливостей *першої педагогічної умови* доводить, що креативне освітнє середовище (система умов для стимулювання пошукової активності, розвитку креативності майбутніх дефектологів, творчої самостійності, соціально-психологічних і професійних ресурсів) створюють через налагодження тісної творчої співпраці й духовної взаємодії студентів і викладачів на діалогічних засадах; конструювання педагогічних ситуацій для активізації творчого підходу до виконання завдань, самостійності, самовдосконалення, самовираження та самореалізації; використання інноваційних

технологій; організацію творчої проектної діяльності студентів; удосконалення матеріально-технічного, освітнього й комунікативного компонентів креативного освітнього середовища.

Уведення спецкурсу «Основи професійного розвитку майбутніх дефектологів» – *другої педагогічної умови* професійного розвитку майбутніх дефектологів – можемо презентувати як синергію вивчення трьох модулів: «Інноватика в психолого-педагогічній діагностиці в професійній діяльності майбутнього дефектолога», «Психотренінг, психокорекція та психоконсультування як напрями діяльності фахівця спеціальної освіти» та «Основи корекційної роботи в умовах інклюзивного навчання». Спецкурс спрямований на розвиток інтегральної компетентності майбутніх дефектологів, що представлені в «Стандарті вищої освіти України» за першим (бакалаврським) рівнем у галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 016 «Спеціальна освіта», а також практичних, перцептивних, комунікативних, експресивних та інших педагогічних здібностей дефектологів, що в результаті повинні становити основу індивідуального стилю професійної діяльності й освіти впродовж усього життя. Ключова ідея розроблення змісту спецкурсу та реалізаційних механізмів його подальшого впровадження базована на сукупності знань і навичок, названих «основи професійного розвитку». Провідною умовою ефективності програми спецкурсу, зорієнтованого на професійний розвиток майбутнього дефектолога, є оволодіння спеціальними знаннями та професійними навичками зі спеціальної освіти, під дією впливів ззовні, які змодельовані викладачами, та внутрішньо особистісних механізмів саморозвитку майбутніх дефектологів.

Реалізація *третьої педагогічної умови* – впровадження освітніх проєктів для професійного розвитку майбутніх дефектологів – передбачає, що керівник проєкту (викладач, дефектолог-практик, логопед, психолог, працівник інклюзивного ресурсного центру тощо) має забезпечувати умови для стимулювання в студентів мотивації до самостійної пізнавальної діяльності, майбутньої професії дефектолога, самоосвіти, орієнтації на освіту протягом усього життя, а також для застосування на практиці знань, отриманих під час виконання проєкту.

У ході активізації навчальної діяльності майбутніх дефектологів через гармонійне поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти (*четверта педагогічна умова*) найбільшим провідним чинником, який диференціює всі три ланки, стає наявність у майбутніх дефектологів особистісних інтересів чи потреб до навчання.

Процес фахової підготовки майбутніх дефектологів у ЗВО розглядається нами, у першу чергу, як формальна освіта, яку здобувають в освітньому процесі певного ЗВО за освітньою програмою 016 «Спеціальна освіта» (галузь знань – 01 «Освіта»). У межах

неформальної освіти майбутніх дефектологів зорієнтовують на відвідування різноманітних тренінгів, курсів за сертифікаційними програмами, індивідуальних занять під керівництвом тренерів чи репетиторів, тематичних семінарів як форми організації освіти. При цьому, доцільним, на наш погляд, є створення при випускових кафедрах у ЗВО педагогічних майстерень, у плані роботи яких можуть бути зазначені практико-орієнтовані семінари, майстер-класи, тренінги, воркшопи тощо, упровадження методу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), залучення студентів – майбутніх дефектологів – до Громадської організації «Українська асоціація корекційних педагогів», до роботи проблемних груп під керівництвом викладачів-практиків. Для активізації інформального складника фахової підготовки майбутніх дефектологів студентам доцільно брати участь у конференціях, інтернет-конференціях, вебінарах, науково-практичних семінарах, педагогічних, психолого-педагогічних читаннях, у роботі інклюзивних ресурсних центрів тощо, використовувати контент соціальних мереж та інтерактивне спілкування в мережі з навчальною метою. Крім того, доречним є створення у ЗВО електронних бібліотек, наприклад, «Бібліотеки дефектолога», використання доступних на сьогодні інтернет-сервісів і хмарних технологій.

Узагальнення результатів аналізу науково-педагогічної, психологічної літератури засвідчує, що одна з дієвих методик розв'язання проблеми професійного розвитку – це побудова й реалізація *структурно-функціональної моделі*, об'єкт якої постає як цілісна система, що складається із сукупності компонентів, пов'язаних структурними зв'язками, які описують взаємодію, логічну й тимчасову послідовність розв'язання певних завдань. Структурно-функціональні зв'язки в моделі професійного розвитку відображені схематично, що дає змогу аналізувати процес діяльності та призначення окремих блоків моделі, оцінювати їхню взаємозалежність (О. Муковіз).

Розроблена нами *структурно-функціональна модель* професійного розвитку майбутніх дефектологів складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуально-технологічного, діагностико-результативного (рис. 1).

Цільовий блок моделі відображає мету (професійний розвиток майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки) та завдання (підвищення якості фахової підготовки; створення умов для самореалізації студентів; формування професійної компетентності).



Рис. 1. Структурно-функціональна модель

Теоретико-методологічний блок репрезентує розроблену авторську концепцію професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, методологічні підходи до професійного розвитку майбутніх дефектологів (компетентнісний, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, системний, проектно-модульний), що дають змогу побудувати оптимально ефективну модель професійного розвитку майбутніх дефектологів, а також дослідити цей процес, провідні принципи професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки: загальнодидактичні (принцип науковості; послідовності, наступності й систематичності; актуальності знань і професійних умінь; практичної спрямованості навчання; гуманізму) та специфічні (рольової перспективи; паритетності; діалогізації; створення сприятливого середовища; усвідомленої перспективи; свободи вибору; ініціативності), які сприяють поетапному накопиченню професійно-педагогічного досвіду.

Змістовий блок моделі представлений дисциплінами циклу професійної підготовки обов'язкового й вибіркового компонентів освітньої програми, спецкурсом «Основи професійного розвитку майбутніх дефектологів», дефектологічною практикою. Науково-методичне забезпечення професійного розвитку майбутніх дефектологів, що охоплює змістовий блок моделі, складається з традиційних освітніх ресурсів: навчальних посібників, монографій, науково-методичних рекомендацій, навчально-методичних комплексів із дисциплін та наукових публікацій.

Процесуально-технологічний блок репрезентує безпосередню реалізацію процесу професійного розвитку майбутніх дефектологів у три етапи (адаптаційний, етап навчально-професійної ідентифікації, самоосвітньо-творчий) під час фахової підготовки у ЗВО. Реалізаційні механізми впровадження структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів базовані на основі використання змішаного навчання («blended learning») майбутніх дефектологів. Процесуально-технологічний блок моделі доводить необхідність залучення студентів до самостійної діяльності в ході реалізації навчальної психологічної та виробничої дефектологічної практик відповідно до спеціально розроблених програм.

Діагностико-результативний блок містить розроблений діагностичний інструментарій професійного розвитку майбутніх дефектологів як суб'єктів фахової підготовки за рівнями (низький, середній, високий), згідно з вибраними критеріями (когнітивно-креативний, мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, особистісно-рефлексивний) і показниками, які узгоджені з пізнавальним, мотиваційним, процесуальним, особистісним

компонентами професійного розвитку майбутніх дефектологів, а також кінцевий результат, що виявляється в позитивній динаміці професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки.

Підкреслимо, що запропонована модель є відкритою, постійно розвивається й за необхідності може бути доповнена новими блоками.

Отже, цілеспрямовані зміни, що були теоретично спроектовані нами і внесені до традиційного процесу фахової підготовки майбутніх дефектологів у вітчизняних ЗВО, дозволили провести дослідницько-експериментальну роботу, що мала за мету з'ясувати ефективність розробленої структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки та її вплив на результат, тобто на сформованість кожного із компонентів професійного розвитку майбутніх дефектологів.

Експериментальна перевірка ефективності структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки

Теоретично обґрунтована структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки довела свою ефективність у контексті педагогічного експерименту, який проводився впродовж 2012 – 2019 рр. у п'ять етапів науково-педагогічного пошуку. До участі в експерименті було залучено 485 студентів (234 особи контрольної групи, 251 – експериментальної) і 49 викладачів закладів вищої освіти, що готують студентів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта».

Діагностична програма педагогічного експерименту передбачала послідовне проходження 5 етапів: теоретико-аналітичного, пошуково-підготовчого, констатувального, формувального та підсумкового, які ґрунтувалися на принципах науковості, системності, комплексності, об'єктивності, паритетності, цілісного вивчення педагогічного процесу, оптимальності відбору експериментальних методик та становили цілісний процес педагогічного експерименту [2; 11].

Згідно з діагностичною програмою дослідження були визначені мета та завдання кожного етапу експерименту. Елементи змісту наукового пошуку на кожному етапі були взаємопов'язані. Із урахуванням проміжних результатів вносилися корективи, уточнення і доповнення в розроблену авторську структурно-функціональну модель професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки. З огляду на це, здійснювалась їх подальша експериментальна перевірка у такі етапи дослідно-експериментальної роботи (табл. 1).

Таблиця 1.

**Діагностична програма дослідно-експериментальної роботи
щодо перевірки ефективності структурно-функціональної моделі
професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової
підготовки**

№	Етапи педагогічного експерименту
1	Теоретико-аналітичний
	<p>Здійснити теоретичний аналіз стану досліджуваної проблеми, уточнити і розкрити основні дефініції дослідження, визначити структурні компоненти професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів).</p> <p>Проаналізувати сучасний стан фахової підготовки майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у ЗВО.</p> <p>Джерела дослідження: Література з філософії освіти, педагогіки, методики професійної освіти, монографії, дисертації, словники, енциклопедії, довідкові матеріали, навчально-методична література.</p> <p>Методи дослідження: теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Бесіди з викладачами та студентами.</p>
2	Пошуково-підготовчий
	<p>Вивчити специфіку фахової підготовки майбутніх дефектологів в аспекті їх професійного розвитку.</p> <p>Дослідити ставлення науково-педагогічних кадрів та студентів ЗВО до проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців.</p> <p>Виявити педагогічні умови професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у процесі фахової підготовки.</p> <p>Розробити авторську концепцію та структурно-функціональну модель професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у процесі фахової підготовки.</p> <p>Визначити критеріально-рівневий та діагностичний інструментарій.</p> <p>Джерела дослідження: освітнє середовище ЗВО. Науково-педагогічна та навчально-методична література з проблеми дослідження, наукові публікації, матеріали наукових конференцій, монографій, дисертацій. Нормативна документація ЗВО, інформаційні пакети ЄКТС, освітні програми, навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін тощо.</p> <p>Методи дослідження: аналітико-синтетичний метод, педагогічне спостереження, узагальнення, систематизація, інтерв'ю у фокус-групах, моделювання.</p>
3	Констатувальний
	<p>Визначити експериментальну базу педагогічного експерименту (відбір ЗВО). Здійснити розподіл студентів на КГ та ЕГ. Підготувати викладачів до експериментальної роботи. Провести констатувальне діагностування рівня професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів).</p> <p>Джерела дослідження: науково-педагогічна література, Інтернет-ресурси, освітнє середовище ЗВО. Освітній процес у ЗВО. Методи дослідження: комплексний контрольний кейс, тест, дефектологічна практика, анкета.</p>

	Методика оцінювання готовності до професійного розвитку (самооцінювання). Педагогічне спостереження. Статистичні методи.
4	Формувальний
	Здійснити апробацію структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у процесі фахової підготовки. Установити наявність або відсутність різниці у рівнях професійного розвитку майбутніх дефектологів в КГ та ЕГ. Здійснити обробку отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики. Визначити ефективність розробленої моделі. Джерела дослідження: навчально-методичне забезпечення формуального експерименту (НМК спецкурсу «Основи професійного розвитку майбутніх дефектологів») Монографія «Теоретико-методичні засади професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів». Концепція професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки. Методи дослідження: визначений діагностичний інструментарій. Педагогічний експеримент, порівняння, узагальнення, педагогічне спостереження. Статистичні методи. Комп'ютерне моделювання (моделі ВРwin).
5	Підсумковий
	Узагальнення, систематизація результатів педагогічного експерименту, їх кількісний та якісний аналіз, формулювання висновків.

Теоретико-аналітичний етап. Зазначимо, що у контрольних групах підготовка студентів відбувалася за звичною системою навчання відповідно до освітніх програм фахової підготовки майбутніх дефектологів (традиційний процес фахової підготовки). У змісті, формах і методах організації освітнього процесу зі студентами не передбачалися спеціальні зміни, тобто розроблена структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки не впроваджувалася. Діагностичний інструментарій залишався без змін упродовж усієї експериментальної роботи.

Розроблення та подальша реалізація діагностичної програми, варто наголосити, базувалися на розумінні педагогічної діагностики як спеціально організованої діяльності, що містить цілеспрямоване, методично усвідомлене розпізнання і встановлення фактів та їх оціночний аналіз для характеристики професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки як основи педагогічних рішень.

Експериментальною базою дослідження виступили Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (психолого-педагогічний факультет), Ізмаїльський державний

гуманітарний університет; Закарпатський Угорський інститут ім. Ференца Ракоці II; Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»; Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; Криворізький державний педагогічний університет; Рівненський державний гуманітарний університет.

Етап пошуку. Метою дослідного експерименту було з'ясування основних складових структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки; підготовка матеріалів для проведення експерименту.

Для об'єктивного визначення рівня професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у процесі фахової підготовки ми обґрунтували критерії, показники та рівні професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у процесі фахової підготовки, а також діагностичні засоби їх вимірювання, що відображено у *діагностико-результативному блоці* структурно-функціональної моделі.

Для оцінки рівня професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки ми провели відбір та модифікацію методик, а також розроблення власних анкет, тестових завдань тощо. Когнітивно-креативний критерій діагностувався за допомогою комплексного контрольного кейсу (перше і друге завдання – на відтворення теоретичних знань; третє – ситуаційне творче завдання). Для діагностики мотиваційно-ціннісного критерію нами було розроблено тест на визначення ступеня прояву мотиваційного компоненту професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) та 2 анкети – «Мотивація, креативність, професійні здібності» та «Здатність до саморозвитку», які були запропоновані студентам. Практично-діяльнісний критерій діагностувався на підставі результатів проходження студентами дефектологічної практики. Особистісно-рефлексивний критерій діагностувався за допомогою анкети «Особистісний компонент професійного розвитку майбутніх дефектологів».

На початку цього етапу необхідним постало питання з'ясування готовності майбутніх дефектологів до професійної діяльності, готовності працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, самооцінювання студентів щодо рівня теоретичних знань з професійно орієнтованих дисциплін, необхідних для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, а також ставлення науково-педагогічних кадрів ЗВО та студентів до проблеми професійного

розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів). Відтак, для визначення ставлення науково-педагогічних кадрів ЗВО та студентів до проблеми професійного розвитку майбутніх фахівців було проведено, з урахуванням принципів групової динаміки за участю ведучого – пошукувача, інтерв'ю у фокус-групах (групи студентів, групи викладачів, групи кураторів, змішані групи), оскільки фокус-групи призначені для виявлення спектру думок з досліджуваної проблеми, пошуку пояснення поведінки людей у тих чи інших ситуаціях [6].

Аналіз результатів відповідей на ключові запитання сценарію (фокус-групова дискусія проводилася на початку IV курсу) засвідчив наступне.

Із запропонованих варіантів відповідей на запитання «Наскільки у Вас сформована професійна установка на готовність працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку за різними нозологіями?» лише 13,40% студентів оцінили свою сформованість професійної установки на готовність працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку як «повністю сформована». Основна маса майбутніх фахівців зазначила, що «не в повній мірі сформована, в залежності від нозології порушення» – 44,33%, «не сформована» – 42,27%.

На наступне запитання «Як Ви оцінюєте рівень Ваших теоретичних знань з професійно орієнтованих дисциплін, необхідних для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку?», яке обговорювалося у фокус-групах, отримано такі результати: 15,26% майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) оцінили свій рівень теоретичних знань з професійно орієнтованих дисциплін, необхідних для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку як високий; 36,91% – як середній рівень теоретичних знань з професійно орієнтованих дисциплін, необхідних для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку; 47,83% – як низький рівень теоретичних знань з професійно орієнтованих дисциплін, необхідних для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Вважаємо, що досить високий відсоток низького рівня свідчить про необхідність перегляду традиційних підходів, які домінують при вивченні професійно орієнтованих дисциплін у процесі фахової підготовки, та переорієнтацію освітнього процесу на інтерактивні методики.

Відповіді на запитання «Чи вважаєте Ви, що отримані під час навчання практичні знання та вміння, досвід практичної діяльності достатні для кваліфікованої роботи на посаді дефектолога, психолога (спеціального психолога) в інклюзивному чи спеціальному закладі освіти?» розподілилися наступним чином: 34,43% респондентів

відповіли «так», 38,35% віддали перевагу відповіді «частково», 27,22% студентів вважають, що ні. Обговорення обраних відповідей уможливило зафіксувати, що студенти вважають, що у процесі фахової підготовки у ЗВО варто більше уваги приділяти практичному навчанню, можливостям практикуватися в інклюзивних та спеціальних закладах освіти, навчально-виховних комплексах, реабілітаційних центрах, вивчати досвід та методики практикуючих психологів, логопедів, тифлопедагогів, сурдопедагогів, ортопедагогів, олігофренопедагогів.

На основі даних, отриманих у результаті аналізу відповідей на наступне запитання «Чи маєте Ви досвід розробки і реалізації корекційної програми для дитини з особливими освітніми потребами?», майбутні фахівці озвучили такі відповіді: так – 17,73%; частково – 68,80%, ні – 15,47%. Ствердна відповідь на запитання означає, що студенти під керівництвом викладачів розробляли і впроваджували певні корекційні програми для дітей з особливими освітніми потребами у межах індивідуальної чи науково-дослідної роботи, активно долучалися до реалізації наукових тем кафедр, проявляли свою зацікавленість до поглибленого вивчення професійно орієнтованих дисциплін та майбутньої професійної діяльності. Ті студенти, які обрали відповідь «частково», мали на увазі, що корекційні програми для дітей з особливими освітніми потребами вони розробляли під час практичних занять із професійно орієнтованих дисциплін, проходження практики, але реально ці програми в освітньому середовищі не впроваджувалися. Студенти, які дали негативну відповідь на запитання, зазначили, що вони лише вивчали необхідний теоретичний матеріал, який стосується розробки корекційних програм для дітей з особливими освітніми потребами і був рекомендований для підготовки до практичних занять.

Відповіді на запитання «Підкресліть ознаки своєї готовності до креативної, інноваційної професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища» засвідчили такі результати самооцінки майбутніх дефектологів: 53,40% студентів відомі нові педагогічні ідеї, що свідчить про те, що викладачі «ідуть в ногу з часом» і знайомлять своїх вихованців з передовим педагогічним досвідом та новітніми методиками корекційної роботи; 17,73% студентів вважають, що володіють навичками роботи за спеціальними інноваційними методиками та технологіями; 28,87% стверджують, що їм притаманне нестандартне мислення. Щодо останнього твердження, студенти зазначали, що цікавилися поняттям «нестандартне мислення», читали відповідну літературу в Інтернеті, із цікавості проходили тести на нестандартне мислення, і, відповідно, вважають його корисною

навичкою, а в своєму житті намагаються руйнувати шаблони, дивитися на проблеми з різних точок зору, розкривати свій потенціал.

Обговорення питання «Чи доводилося Вам співпрацювати з іншими фахівцями мультидисциплінарної команди при діагностичній та корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами?», на яке студентами було дано такі відповіді (так – 7,42%; частково – 10,52%; ні – 82,06%), уможливило зафіксувати усвідомлення того факту, що у процесі фахової підготовки майбутніх дефектологів науково-педагогічним працівникам варто звернути особливу увагу на активізацію співпраці кафедр ЗВО з освітніми установами, де працюють дефектологи, практикуючі психологи, логопеди, тифлопедагоги, сурдопедагоги, ортопедагоги, олігофренопедагоги тощо.

Щодо обґрунтування відповідей, то ствердно або частково ствердно відповідь давали ті студенти, у яких батьки або близькі знайомі безпосередньо працюють з дітьми з особливими потребами (лікарі, психологи, дефектологи, логопеди), або вони були залучені до написання наукових робіт зазначеної тематики і разом із науковим керівником долучалися до роботи фахівців мультидисциплінарних команд.

Думки студентів при обговоренні питань «Які емоції виникали у Вас при першому практичному досвіді в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку?» та «Які емоції Вас супроводжують зараз при роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку?» віддзеркалилися у змішаному спектрі: це і радість та задоволення від роботи; і тривожність, і невпевненість у рівні професійної підготовки, і надмірна жалість до таких дітей, бажання допомогти, навчити, підтримати, сказати «все буде добре, разом ми все подолаємо». Водночас, кожен зі студентів відчував і певний страх у спілкуванні з дітьми, їхніми батьками, невпевненість, брак знань та досвіду ефективної комунікації. Було зафіксовано і поодинокі випадки, коли студенти відчували роздратованість, демонстрували нестриманість, нетактовність.

Студентські відповіді на запитання «Чи влаштовує Вас рівень Вашої фахової підготовки?» розподілилися наступним чином: 34,64% респондентів задоволені власним рівнем фахової підготовки, 43,51% респондентів зазначили, що їх лише частково влаштовує власний рівень фахової підготовки (такі студенти хотіли б, аби більше уваги приділялося сучасним психокорекційним та психодіагностичним методикам, глибше вивчалися основи психокорекції, психоконсультації та психотренінгу, практикуму психокорекційної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями, стажуванню у загальноосвітніх і загальноосвітніх спеціальних навчальних закладах,

позашкільних навчальних закладах, дошкільних навчальних закладах, навчально-виховних комплексах, реабілітаційних центрах, консультаціях тощо), 21,85% студентів, і це, на нашу думку високий відсоток, стверджує, що їхній рівень фахової підготовки недостатній. З'ясовано, що такі результати були отримані тому, що у процесі обговорення студентами та викладачами бралася до уваги соціальна роль дефектолога, через виконання якої компетентний фахівець реалізує соціальні функції як вимоги, висунуті суспільством до цієї професії (учитель, вихователь, психолог, корекційний педагог, лікар, реабілітолог, дослідник, пропагандист, консультант, захисник, порадник, помічник) та види фахової діяльності, як-от навчальна, корекційна, виховна, методична робота, робота з батьками, науково-дослідна і пропагандистська діяльність.

На запитання «Визначте власний рівень умінь (високий, середній, низький) з навчання дітей з особливими освітніми потребами за показниками: діагностичні, прогностичні, конструктивні, інформаційні, комунікативні» самооцінювання студентів продемонструвало такі результати: 19,79% студентів вважають, що вони володіють високим рівнем, 42,27% – середнім та 37,94% – низьким.

За результатами ранжування запропонованих варіантів відповідей на запитання «Яким формам організації навчання у ЗВО, професійного розвитку Ви надаєте перевагу? Визначте в порядку ієрархії: лекціям; практичним заняттям; практико-орієнтованим семінарам; навчальним практикам; воркшопам; майстер-класам; творчим лабораторіям; сертифікаційним курсам; супервізії; індивідуальному консультуванню педагогів; участі у науково-практичних конференціях; тренінгам; самоосвіті» ми отримали таку картину (рис. 4.10): пріоритетне місце лекціям у процесі фахової підготовки віддали 2,47% студентів; практичним заняттям – 9,90% студентів; практико-орієнтованим семінарам – 14,23%; навчальним практикам – 42,06%; воркшопам – 71,75%; майстер-класам – 78,56%; творчим лабораторіям – 54,43%; сертифікаційним курсам – 84,95%; супервізії – 82,89%; індивідуальному консультуванню педагогів – 38,14%; участі у науково-практичних конференціях – 11,13%; тренінгам – 69,48%; самоосвіті – 27,36% опитаних респондентів.

Аналізуючи результати, бачимо, що перше місце у рейтингу форм організації навчання та професійного розвитку у ЗВО займають сертифікаційні курси (54,95%), яким студенти першочергово надають перевагу, друге – супервізії (82,89%), третє – майстер-класи (78,56%), четверте – воркшопи (71,75%), п'яте – тренінги (69,48%). На жаль, студенти недооцінюють роль науково-дослідної роботи у процесі професійного розвитку та самоосвіти, що зумовлює необхідність посилення мотивації майбутніх дефектологів до таких видів навчальної

діяльності. Найнижчий відсоток спостерігається у лекцій (2,47%), що свідчить про те, що майбутні дефектологи, основа професійної діяльності яких є діалог та інтеракція, вважають недоречним та неефективним традиційний виклад теоретичного матеріалу (здебільшого, монолог викладача, у кращому випадку унаочнений презентацією), і хочуть відвідувати інтерактивні лекції, які базуються на сучасних інтерактивних методиках. Удосконалення потребує і дидактичний інструментарій практичних занять, семінарів, навчальних практик, індивідуальних консультацій з викладачами.

Дискусія навколо запитання «Які особистісні риси мають бути притаманні дефектологу, психологу (спеціальному психологу)? Чи є ці якості у Вас?» у підсумку засвідчила, що студенти до таких рис відносять любов до дітей, чесність, терпіння, витриманість, комунікативність, доброзичливість, здатність викликати довіру, почуття гумору, оптимізм, бадьорість духу, спостережливість, здатність до навіювання та співпереживання, вміння схилити на свій бік, ерудицію, креативність, стресостійкість, дружелюбність, високу працездатність, порядність. Особливо студенти наголошують на педагогічній майстерності, педагогічному такті, готовності до непередбачуваних ситуацій та пошуку конструктивного виходу з них, що становить основу професіоналізму дефектолога.

Обговорюючи відповіді на запитання сценарію, за результатами застосування методу інтерв'ю у фокус-групах у цілому зафіксовано позитивне ставлення як викладачів, так і студентів, до необхідності цілеспрямовано організованого процесу професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки під час навчання студентів у ЗВО, який передбачає створення для цього спеціальних педагогічних умов та концепції.

Відтак, цей етап був цілковито присвячений розробці авторської концепції професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у процесі фахової підготовки.

Констатувальний етап. Зафіксовано, що на початку експерименту (констатувальний етап) відмінності між контрольними й експериментальними групами були майже відсутні: високий рівень професійного розвитку продемонстрували 12,28 % студентів КГ та 11,06 % осіб ЕГ; середній рівень виявлено в 32,48 % студентів КГ і 37,25% осіб ЕГ; низький рівень засвідчили 55,24 % студентів КГ та 51,69 % осіб ЕГ.

Формувальний експеримент. Головною метою четвертого етапу – *формувального експерименту* було вивчення ефективності структурно-

функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки.

Цілі формувального експерименту:

а) впровадити в освітній процес розроблені й теоретично обґрунтовані основні положення структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки;

б) реалізувати виокремлені педагогічні умови професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки;

в) застосовувати відповідні методи діагностики для визначення рівня професійного розвитку майбутніх дефектологів до кожного з компонентів, визначених у дослідженні; для перевірки достовірності результатів дослідження за допомогою критерію Пірсона та методу кореляційно-регресійного аналізу.

Програма формувального експерименту була спрямована на професійний розвиток майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів). Цього вдалося досягти шляхом впровадження структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки.

Підготовка викладачів до впровадження структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки відбувалася в межах проведення круглого столу «Професійний розвиток майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки: проблеми, досвід, перспективи» (із відеотрансляцією), ключовими питаннями якого стали такі: реалізація методологічних підходів, принципів, розробленої концепції педагогічних умов професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, а також традиційні та інноваційні форми й методи професійного розвитку майбутніх дефектологів в умовах навчання у ЗВО. Особливу увагу було зосереджено на організаційних питаннях упровадження змішаного навчання як комбінації електронного й аудиторного навчання; презентації розроблених у ході наукового пошуку електронних ресурсів, запланованих для впровадження в процес фахової підготовки майбутніх дефектологів. Спроектовано дорожню карту переходу до концепції професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки для втілення її основних положень в освітній процес, посилення мотивації студентів до професійного розвитку, створення ефективних педагогічних умов для професійного розвитку студентів.

Отже, *результативність реалізації структурно-функціональна моделі залежала, перш за все, від умов її функціонування* – створення педагогічних умов стимулювання професійного розвитку майбутніх фахівців.

Реалізація *першої педагогічної умови* – створення креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх дефектологів – передбачала формування креативної особистості майбутнього дефектолога, акцентувала увагу на основних підходах у діяльності викладача ЗВО до створення такого середовища, на потребі в інструктивно-методичних матеріалах, навчально-методичних комплексах дисциплін; прогнозувала врахування особливостей, принципів та основних механізмів створення креативного освітнього середовища у ЗВО; факторів, які мають формувальний вплив на креативність, методів навчання студентів, що сприяють формуванню креативності (евристичний «мозковий штурм», евристичні питання, емпатія, інверсія, метод інтерпретації, синектика та ін.); дослідницький (кейси, проекти, критико-публіцистичний метод, експеримент, моделювання, спостереження); рефлексивний (портфоліо); метапредметні креативні технології (лекції-візуалізації, проблемні лекції, дебати, сократівські діалоги, полілоги, ділові ігри, майстерні побудови знань, дискусії, круглі столи тощо)); удосконалення матеріально-технічного компонента креативного освітнього середовища (створення медіатеки професійного розвитку майбутніх дефектологів для вільного доступу кожного студента в бібліотеці ЗВО).

Студенти ЕГ мали змогу брати участь у серії майстер-класів, у межах яких студенти ЕГ виконували завдання з пошуку інформаційних матеріалів (пропедевтична підготовка майбутніх дефектологів до проведення власних майстер-класів). Освітній компонент креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх дефектологів був доповнений розробленим порталом професійного зростання «Майбутньому дефектологу», що став своєрідним віртуальним середовищем для взаємодії студентів і науково-педагогічних працівників. Було проведено низку тренінгів у межах тем «Комплексний психолого-медико-педагогічний підхід до навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку різних нозологічних форм», «Підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти до оволодіння новими знаннями як передумова їхньої професійної компетентності», «Формування середовища інтерактивної педагогічної підтримки майбутніх дефектологів у процесі професійної підготовки», «Компетентнісний підхід як складник моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів».

Друга педагогічна умова передбачала впровадження спецкурсу «Основи професійного розвитку майбутніх дефектологів». Базуючись на змішаному й ресурсно-орієнтованому навчанні студентів, упровадження спецкурсу розв'язувало актуальні освітні завдання сьогодення – удосконалення засобів організації аудиторної, позааудиторної, самостійної роботи, активне впровадження передових

вітчизняних і зарубіжних наукових розробок, технологій (інтерактивних, проектних, діалогічних, тренінгових, дистанційних, турбіно-технології), а також широка імплементація сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Для реалізації завдань формувального етапу педагогічного експерименту в програмі спецкурсу заплановано використання під час лекцій, практичних занять широкого спектру методів навчання: евристичні питання, мозковий штурм, емпатія, інверсія, метод інтерпретації, синектика, проекти, кейси, критико-публіцистичний метод, експеримент, моделювання, спостереження, портфоліо, лекції-візуалізації, проблемні лекції, дебати, сократівські діалоги, полілоги, ділові ігри, майстерні побудови знань, круглі столи, дискусії, майндмепінг тощо.

Третя педагогічна умова – реалізація освітніх проектів у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів. У руслі цієї умови розширено знання студентів у контексті застосування технології освітнього проекту та запропоновано для виконання низку проектів різної типології: короткотривалий (на 1-2 заняття) монопроект «Професіограма вчителя-дефектолога»; міжпредметний проект-публікація «Арт-терапія» (альтернативні теми для груп студентів – «Казкотерапія», «Ізотерапія», «Бібліотерапія», «Музикотерапія», «Естетотерапія», «Лялькотерапія», «Театротерапія»); навчально-телекомунікаційний проект на довільну тему («Інформаційне забезпечення системи реабілітації дітей з інвалідністю», освітній проект «Майстер-клас у системі роботи дефектолога», освітній проект «Проект про проект: сучасні інноваційні проекти та програми», освітній проект «Професійне зростання майбутніх вчителів-дефектологів»). Також студентам ЕГ запропоновано виконати проекти на такі теми: «Банк корекційних ігор та вправ для розвитку в дітей із порушенням мовлення; пізнавальних процесів; емоційно-вольової сфери; комунікативних навичок», «Психологічна корекційно-розвивальна програма для дітей із порушеннями мовлення (із розвитку психоемоційної сфери; із розвитку особистості; із запобігання психоемоційним порушенням; із розвитку когнітивної сфери); «Вечір запитань і відповідей в аспекті психокорекційної роботи з батьками дитини з мовленнєвими порушеннями» та ін. Також у процесі вивчення інших професійно орієнтованих дисциплін фахової підготовки майбутніх дефектологів зорієнтовано викладання на використання методу проектів під час занять та для організації самостійної роботи студентів ЕГ.

Реалізація *четвертої педагогічної умови* – активізація навчальної діяльності завдяки гармонійному поєднанню формальної, неформальної й інформальної освіти майбутніх фахівців спеціальної освіти –

передбачала організацію та проведення низки заходів, здебільшого зацентрованих на неформальному й інформальному складниках фахової підготовки майбутніх дефектологів.

Для активізації неформального складника студентам ЕГ запропоновано брати активну участь у роботі практико-орієнтованих семінарів «Моделювання особистості вчителя-дефектолога», «Майстер-клас – технологія підготовки майбутнього дефектолога до професійної діяльності», «Формування професійного світогляду майбутніх дефектологів у процесі АСПП» та ін.; відвідувати гуртки викладачів кафедр спеціальної освіти й соціальної роботи, психології, педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; відвідувати заняття в авторській школі Т. Яценко; проходити навчання за будь-якими сертифікаційними програмами для дефектологів, логопедів, корекційних педагогів, психологів, що проводять вітчизняні ЗВО; відвідувати майстер-класи Освітнього центру «Insight» («Індивідуальний маршрут навчання дитини з аутизмом», «Принципи роботи зі «складними» дітьми», «Розвиток особистості» тощо); брати участь у конкурсі-фестивалі студентської творчості «Театр казок», Усеукраїнському студентському конкурсі методичних робіт; бути членом Всеукраїнської громадської організації «Українська асоціація корекційних педагогів»; стати учасником студентської олімпіади зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта»; долучитися до роботи проблемної групи М. Кононової «Психолого-педагогічні аспекти професійного зростання майбутніх фахівців спеціальної освіти» тощо.

Для активізації інформального складника фахової підготовки майбутніх дефектологів студентам ЕГ рекомендовано брати участь у конференціях, у Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читаннях (м. Київ, Україна), що надавали змогу відвідати конференційно-презентаційні та фестивальні заходи, навчально-демонстраційні сесії, тренінг-марафон, квест-марафон, послухати лекції фахівців-психологів з України, Польщі, Італії, Німеччини, Ізраїлю в контексті педагогіки майбутнього (технології плекання довершеної особистості) тощо. Дієвим механізмом інформальної освіти майбутніх дефектологів послугувала орієнтація студентів на використання контенту соціальних мереж, спеціально створених груп, блогів в «Instagram» і «Facebook», де фахівці галузі (практичні психологи, логопеди, дефектологи, реабілітологи, корекційні педагоги) діляться своїм досвідом, дають рекомендації, відповідають на запитання, пропонують методики, ігри для дітей з особливими освітніми потребами.

Зарубіжний дослідник М. Фуллан використання інформаційно-комунікаційних технологій у канадській системі вищої освіти називає

інтерактивним професійним розвитком (Fullan, 2001) [15, с.265] і виділяє цей шлях професійного розвитку майбутніх спеціальних педагогів як ключовий ресурс реалізації освітніх реформ.

Під час п'ятого етапу – підсумкового – узагальнено й систематизовано результати педагогічного експерименту, проведено їх кількісний і якісний аналіз, сформульовано висновки. Діагностика професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, опис змін, що зафіксовані в рівнях професійного розвитку майбутніх дефектологів, а також аналіз можливостей освітнього процесу ЗВО дали змогу схарактеризувати педагогічні резерви процесу фахової підготовки в аспекті професійного розвитку майбутніх дефектологів.

Динаміка змін показників рівня професійного розвитку майбутніх дефектологів після формувального етапу за кожним із критеріїв та загального рівня професійного розвитку продемонстрована у таблиці 2.

Таблиця 2.

Покомпонентний рівневий аналіз змін у показниках рівнів професійного розвитку майбутніх дефектологів після формувального етапу

Критерій	Групи	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Когнітивно-креативний	КГ	+0,43%	+2,14%	-2,57%
	ЕГ	+16,73%	+11,15%	-27,88%
Мотиваційно-ціннісний	КГ	+0,43%	+2,57%	-3,00%
	ЕГ	+25,49%	+10,76%	-36,25%
Практично-діяльнісний	КГ	+1,71%	+2,56%	-4,27%
	ЕГ	+9,96%	+12,35%	-22,31%
Особистісно-рефлексивний	КГ	+1,71%	+5,98%	-7,69%
	ЕГ	+15,53%	+11,56%	-27,09%
Загальний рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів	КГ	+1,07%	+3,31%	-4,38%
	ЕГ	+16,92%	+11,46%	-28,38%

Покомпонентний рівневий аналіз свідчить, що аналізуючи отримані дані першого блоку таблиці 4.15, за когнітивно-креативним критерієм високий рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів у студентів КГ зріс на 0,43%, у той час як в ЕГ зріс на

16,73%; середній рівень у КГ студентів зріс на 2,14%, у той час як в ЕГ зріс на 11,15%; низький рівень у КГ студентів знизився на 2,57%, у той час як в ЕГ знизився на 27,88%. Отримані дані дозволяють стверджувати, що за мотиваційно-ціннісним критерієм високий рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів у студентів КГ зріс на 0,43%, у той час як в ЕГ зріс на 25,49%; середній рівень у КГ студентів зріс на 2,57%, у той час як в ЕГ зріс на 10,76%; низький рівень у КГ студентів знизився на 3,00%, у той час як в ЕГ знизився на 36,25%. Водночас, за практично-діяльним критерієм високий рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів у студентів КГ зріс на 1,71%, у той час як в ЕГ зріс на 9,96%; середній рівень у КГ студентів зріс на 2,56%, у той час як в ЕГ зріс на 12,35%; низький рівень у КГ студентів знизився на 4,27%, у той час як в ЕГ знизився на 22,31%. За особистісно-рефлексивним критерієм високий рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів у студентів КГ зріс на 1,71%, у той час як в ЕГ зріс на 15,53%; середній рівень у КГ студентів зріс на 5,98%, у той час як в ЕГ зріс на 11,56%; низький рівень у КГ студентів знизився на 7,69%, у той час як в ЕГ знизився на 27,09%.

Результати експериментальної роботи свідчать про те, що в ЕГ найбільш суттєві зрушення відбулися за мотиваційно-ціннісним (ступінь сформованості бажання і потреби майбутнього дефектолога приймати дитину з особливими освітніми потребами, прагнути до вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку такої дитини, забезпечити супровід, ситуацію успіху, надавати консультаційну допомогу та підтримку батькам вихованця, прагнення до успіху, мотиваційна спрямованість на оволодіння професійними видами діяльності, професійна позиція дефектолога), когнітивно-креативним (ступінь сформованості теоретико-методологічних знань із профільних дисциплін (кількісна і якісна характеристики), знань із окремих видів та технологій корекційної роботи (кількісна і якісна характеристики), рівень розвиненості інтегративного мислення та креативність, що проявляється у наявності образного мислення, творчих ідей, які дозволяють приймати оригінальні вирішення педагогічних ситуацій та креативно організувати навчальний процес) та особистісно-рефлексивним (ступінь сформованості у студента умінь здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність, спрямовану на себе, умінь усвідомлювати й співвідносити свої можливості з соціальними вимогами, ступінь сформованості самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності та адекватної самооцінки) критеріями.

Це дає підстави для висновку, що реалізація структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки у більшій мірі сприяли розвиткові інтересу до обраної майбутньої професійної діяльності, професійної

позиції дефектолога, ціннісного ставлення до особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку, мотиваційної спрямованості на оволодіння професійними видами діяльності дефектолога, бажанню працювати за фахом після отримання диплому, досягти успіху у царині професійної діяльності, глибинному проникненню у корекційно-педагогічну дійсність та її критичному осмисленню.

Фактичний матеріал, отриманий у результаті проведеного дослідження, дозволяє нам стверджувати, що упровадження структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки сприяло також набуттю студентами теоретико-методологічних знань із профільних дисциплін, технологій корекційної роботи, а також необхідних знань для якісного аналізу й оцінки корекційно-педагогічної ситуації, створення діагностичних, корекційних та реабілітаційних програм, для прийняття педагогічних рішень в обранні методик і технологій корекційного впливу.

Підкреслимо, що, на нашу думку, вельми значущим є і те, що упровадження структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки сприяло також і формуванню важливих професійних якостей, самосвідомості, рефлексії, готовності студентів до професійного самоаналізу застосування набутих теоретико-методологічних знань у корекційно-педагогічний процес, розвиткові здатності до рефлексії корекційно-педагогічної діяльності, навичок самоаналізу власних творчих та інноваційних потенціалів – самооцінки здібності до корекційної діяльності. Зафіксовано, що студенти ЕГ об'єктивно осмислюють і оцінюють рівень власного розвитку, динаміку особистісного зростання, усвідомлюють та співвідносять свої можливості з соціальними вимогами, вибудовують власну стратегію самовдосконалення та підвищення рівня професійної підготовки.

Уважаємо, що такі значні результати в ЕГ були досягнуті тому, що до процесу фахової підготовки майбутніх дефектологів було включено технології освітнього проекту, змішаного та ресурсно-орієнтованого навчання (активізація взаємодії «викладач-студент-бібліотекар»), комплекс воркшопів, майстер-класів, сертифікаційних програм, педагогічних майстерень, круглих столів, конференцій, практико-орієнтованих семінарів, спецкурс «Основи професійного розвитку майбутніх дефектологів», які спрямовувалися не лише на оволодіння студентами конкретними інструкціями щодо професійного розвитку, але й на корекційно-педагогічний процес, реальні умови та ситуації, у яких має діяти дефектолог, та креативно їх вирішувати. За таким підходом підготовка студентів набула інших якостей і сприяла формуванню професійно-значущих інтелектуальних якостей майбутніх

дефектологів, їх професійної поведінки в умовах, максимально наближених до реальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Відмітимо, що дещо нижчі показники за практично-діяльним критерієм вказують нам на необхідність посилення практико орієнтованої складової фахової підготовки, зокрема, перегляду умов проведення дефектологічної практики, удосконалення системи заходів, спрямованих на посилення процесуального компоненту професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки. Водночас, ми переконані, що приріст високого рівня професійного розвитку у 9,96% в ЕГ можна вважати досить високим показником ефективності розробленої структурно-функціональної моделі, оскільки це є свідченням позитивних зрушень, які фіксують уміння студентів упроваджувати набуті знання з профільних дисциплін у практичну діяльність, їхню готовність до співпраці в психолого-медико-педагогічній і корекційній діяльності, до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

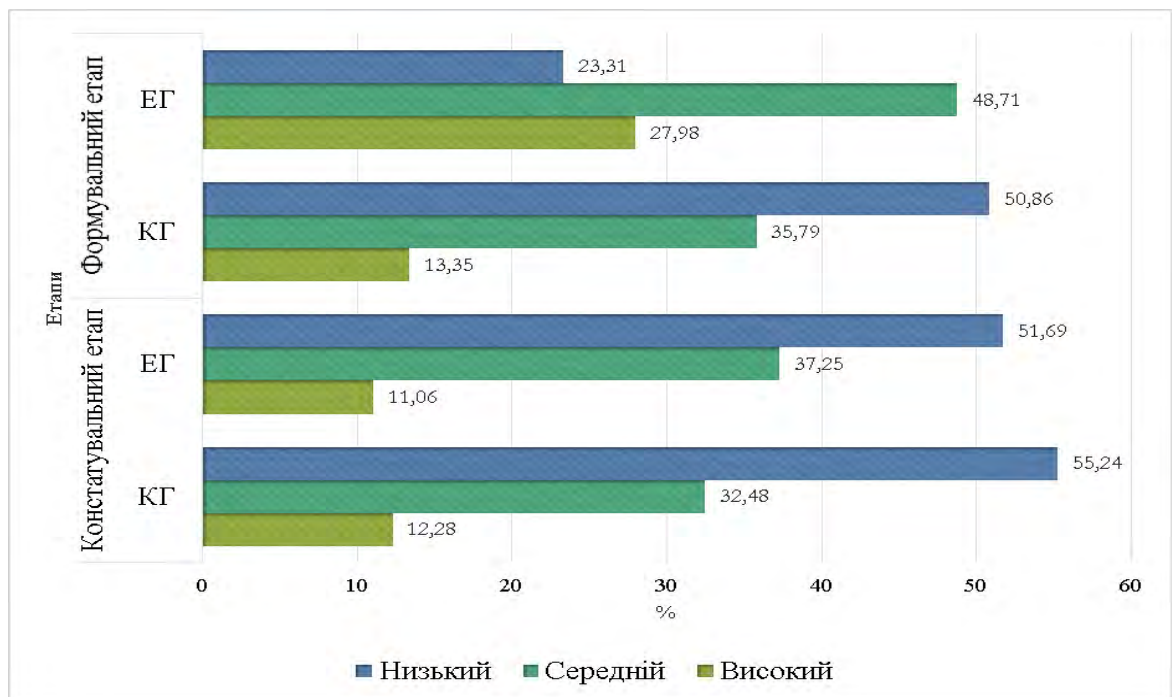


Рис. 2. Загальний рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів до та після експерименту

Узагальнені результати діагностики рівнів професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки до та після педагогічного експерименту засвідчили, що динаміка змін загального рівня професійного розвитку майбутніх дефектологів після формувального етапу є наступною: високий рівень у КГ студентів зріс на 1,07%, а в ЕГ – на 16,92%; середній рівень у КГ зріс на 3,31%, а в ЕГ

– на 11,46%. Найбільш суттєво змінилися показники низького рівня: в ЕГ кількість студентів зменшилась на 28,38%, у той час як в КГ – лише на 4,38%.

На основі даних таблиці 4.15 можна зробити висновок про ефективність реалізації структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, оскільки в ЕГ студентів зафіксовано більш вагоміші кількісні зміни показників рівнів професійного розвитку майбутніх дефектологів порівняно з КГ.

Результати педагогічного експерименту зафіксували певні позитивні зміни за кожним із критеріїв та у загальному рівні професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки і в студентів КГ. Це пояснюється тим, що студенти КГ теж мали можливість використовувати розроблені нами посібники, оскільки вони знаходилися у вільному доступі у бібліотеці ЗВО, мали можливість відвідувати гуртки, майстер-класи, авторські школи Т. Яценко, заходи у бібліотеках, брати участь у сертифікаційних програмах, конференціях, конкурсах-фестивалях студентської творчості, конкурсах наукових робіт та інших заходах. Тож, якщо студенти КГ виявляли бажання брати активну участь у різних освітніх заходах, які проводилися науково-педагогічними працівниками ЗВО у межах фахової підготовки майбутніх дефектологів, то їх у цьому не обмежували, що, у свою чергу, розвивало ініціативність, наполегливість, самостійність, креативність, бажання учитися й розвиватися. У підсумку це можна пояснити як один із феноменів педагогіки партнерства у ЗВО як креативного освітнього середовища для професійного розвитку майбутніх дефектологів, коли в середовищі загалом творчих науково-педагогічних працівників та активних студентів стимулюється особистісний розвиток інших, відбувається мотивація до професії, до самовдосконалення, саморегуляція.

Суттєвим для дослідження було статистичне доведення змісту відмінностей у розподілах студентів контрольних та експериментальних вибірок за кожним із критеріїв та загального рівня професійного розвитку майбутніх дефектологів по завершенню педагогічного експерименту. Тож з метою перевірки достовірності отриманих під час формувального етапу педагогічного експерименту експериментальних даних також проведено їх статистичний аналіз за допомогою критерію Пірсона χ^2 для з'ясування того факту, що різниця показників у ЕГ та КГ є суттєвою, тобто наслідком впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, а не впливом випадкових факторів.

Сформульовано дві гіпотези: нульова гіпотеза H_0 : експериментальна та контрольна вибірки за рівнем професійного розвитку майбутніх дефектологів за досліджуваним критерієм Пірсона χ^2 однорідні; альтернативна гіпотеза H_1 : експериментальна та контрольна вибірки за рівнем професійного розвитку майбутніх дефектологів за досліджуваним критерієм Пірсона χ^2 різні.

Зведена таблиця 3 статистичної обробки експериментальних даних, отриманих на констатувальному та формуальному етапах, за критерієм Пірсона χ^2 демонструє результати здійсненої статистичної перевірки результатів педагогічного експерименту.

Таблиця 3

Результати статистичної перевірки за критерієм Пірсона χ^2

Етапи педагогічного експерименту	Значення $\chi^2_{емп}$	Значення $\chi^2_{крит}$	Висновки
Констатувальний етап	1,14	7,81	$\chi^2_{емп} < \chi^2_{крит}$, нульову гіпотезу H_0 підтверджено
Формувальний етап	41,75		$\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$, H_0 відхилено, H_1 підтверджено

Відтак, дані таблиці 3 свідчать, що обробивши отримані результати після експерименту, варто відхилити нульову гіпотезу і прийняти за істину альтернативну гіпотезу – в ЕГ динаміка показників за визначеними критеріями дає змогу стверджувати, що реалізована структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки сприяє зростанню загального рівня професійного розвитку студентів. Це дає підстави для висновку, що запропонована структурно-функціональна модель професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, яка враховує одночасність і неперервність включення усіх її блоків та реалізовує визначені педагогічні умови, є ефективною, що підтверджується презентованою вище статистичною обробкою експериментальних даних.

Кількісний та якісний аналіз результатів експериментального навчання, а також відгуки викладачів і студентів підтверджують ефективність розробленої структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів, яка реалізовувалася у процесі фахової підготовки.

Продовжуючи пошуки альтернативних методів визначення ефективності структурно-функціональної моделі професійного

розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки, зупинилися на монографічному дослідженні вітчизняного вченого О. Муковоза. Спираючись на його дослідження, можемо говорити, що про ефективність структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки свідчить і коефіцієнт ефективності K . У своєму монографічному дослідженні науковець переконливо довів, що модель можна вважати ефективною, якщо $K > 1$ [10].

Ми погоджуємося з науковцем та застосовуємо його методику оцінювання ефективності моделі у нашому дослідженні. Таким чином, оцінювання ефективності структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки за розробленою методикою відображено у таблиці 4. Отримані дані свідчать про ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки.

Таблиця 4

Методика оцінювання ефективності структурно-функціональної моделі (за О. Муковозом)

До експерименту			
		Високий рівень, %	Середній рівень, %
Загальний рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів	ЕГ	11,06	37,25
Після експерименту			
Загальний рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів	ЕГ	27,98	48,71
	$R_{до}$	48,31	
	$R_{після}$	76,69	
Коефіцієнт ефективності	K	1,587456013	>1

Підсумовано, що застосувавши методику оцінювання ефективності структурно-функціональної моделі (за О. Муковозом), ми ще раз підтвердили ефективність розробленої та упровадженої моделі.

Таким чином, аналіз результатів педагогічного експерименту та статистична обробка експериментальних даних, (під час п'ятого етапу – підсумкового) завершили апробацію розробленої структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки. Нами було досягнуто позитивної динаміки у рівнях професійного розвитку майбутніх дефектологів.

Висновки. Програма педагогічного експерименту передбачала впровадження в освітній процес структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у процесі фахової підготовки; реалізацію певних педагогічних умов професійного розвитку майбутніх фахівців. Оцінити рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів) у процесі фахової підготовки дозволили відбір та модифікація методик, розроблення власних анкет, тестових завдань тощо. Формувальний експеримент довів, що впровадження структурно-функціональної моделі та обґрунтованих педагогічних умов і навчально-методичного супроводу професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти України, запропонованої в цьому експерименті, забезпечує підвищення рівня професійного розвитку майбутніх дефектологів, психологів (спеціальних психологів). На підставі цього зазначається, що високий рівень професійного розвитку майбутніх дефектологів у КГ студентів зріс на 1,07 %, а в ЕГ – на 16,92 %; середній рівень у КГ зріс на 3,31 %, натомість в ЕГ – на 11,46 %.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник*. К.: Контекст. 2000. С. 336.
2. Гриньова М. В. *Саморегуляція: навч.-метод. посіб.* Полтава: АСМІ. 2008. 268 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 2 (70). 2014. С. 7–18.
4. Кононова М. М. *Теоретичні і методичні основи професійного розвитку майбутніх дефектологів у процесі фахової підготовки*. (Дис. докт. пед. наук). Хмельницький. 2019. 416 с.
5. Кононова М. *Теоретико-методичні засади професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів: монографія*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2019. 364 с.
6. Лапшин С. А. *Методика проведення фокус-груп: метод. реком. для студ. спеціальності «журналістика» ВДПУ*. Вінниця: ВДПУ. 2016. 28 с.
7. Малишевська І. *Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища*. (Дис. докт. пед. наук). Київ. 2018. 523 с.
8. Мартинчук, О. В. *Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. Вип. 23(1). 2013. С. 114-124.
9. Мукан Н. В. *Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл: професійне становлення та розвиток (на матеріалах*

Великої Британії, Канади, США): монографія.: Вид-во Нац. ун-ту «Львів. Політехніка». 2010. 284 с.

10. Муковіз О. П. *Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика: монографія*. Умань: Видавець «Сочінський М. М.». 2016. 393 с.

11. Панасенко Е. А. *Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943–1991 рр.): монографія*. Донецьк. 2013. 756 с.

12. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. №1. 2011. С. 3–5.

13. Яценко Т. С. *Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб.* К.: Вища шк. 2004. 679 с.

14. Day S. *Developing Teacher: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Falmer Press. 1999. 239 p.

15. Fullan, M. G. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY, 2001. 10027.

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТА «ЗАХИСТ УКРАЇНИ»

Нині у вітчизняних закладах загальної середньої освіти, професійної та фахової передвищої освіти навчальний предмет «Захист України» вивчається на підставі діючого законодавства та є базовим навчальним предметом Типової освітньої програми, затвердженої наказом МОН України. Цей предмет вивчається у 10-11 класі або на першому курсі закладів професійної та фахової передвищої освіти і спрямований на досягнення мети загальної середньої освіти. Наголосимо, що метою загальної середньої освіти є: всебічний розвиток, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству.

Як зазначено у програмі, *метою предмета «Захист України»* є формування в учнівській молоді життєво необхідних знань, умінь і навичок щодо захисту України та дій в умовах надзвичайних ситуацій, а також системного уявлення про військово-патріотичне виховання як складову частину національно-патріотичного виховання. Провідним методологічним підходом реалізації визначеної мети є запровадження компетентнісного підходу в освітній процес з урахуванням ключових компетентностей як результату навчання.

Мета реалізовується комплексом таких навчальних і виховних завдань, які унаочнено на рисунку 1.

Питання реалізації мети *предмета «Захист України»*, зокрема, фізичного розвитку та здорового способу життя сучасних школярів, а також питання ефективності процесу викладання цього предмета в освітньому середовищі школи, закладів професійної, фахової передвищої освіти завжди були й залишаються головними у професійній діяльності учителів захисту України. Безумовно, власна національна культура, фізична культура як частина загальної культури особистості має для учнівської молоді особливе значення, адже здоров'я та різнобічний фізичний розвиток громадян, захист культурних цінностей у випадку збройного конфлікту, захист України є запорукою успішного розвитку суспільства та держави у цілому.

- ознайомлення учнівської молоді з основами нормативно-правового забезпечення захисту України, цивільного захисту населення та особистої безпеки людини ;

- усвідомлення учнівською молоддю свого обов'язку щодо захисту України у разі виникнення загрози незалежності та територіальній цілісності держави;

- набуття знань про функції Збройних Сил України та інших військових формувань, їх характерні особливості;

- засвоєння основ захисту України, цивільного захисту населення, домедичної допомоги, здійснення психологічної підготовки учнівської молоді до захисту України;

- підготовка учнів до захисту України, професійної орієнтації молоді до служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях, визначених чинним законодавством, до захисту життя і здоров'я, забезпечення власної безпеки і безпеки інших людей у надзвичайних ситуаціях мирного і воєнного часу.

Рис. 1. Завдання предмета «Захист України»

Погіршення стану здоров'я учнівської молоді, як свідчать численні дослідження (В. Азаренков, А. Азаренков (2017), О. Ажиппо, М. Мамешина, І. Масляк (2016), К. Гербут, В. Хоменко (2015), В. Загородній (2015) та ін.), змушує звернути увагу педагогів, науковців, фахівців у галузі фізичної культури і спорту, учителів предмета «Захист України» на проблему суспільного здоров'я. Учені-педагоги зазначають, що для її вирішення необхідно приділити увагу підвищенню ефективності фізкультурно-оздоровчих програм і нових підходів до викладання предметів «Захист України» та «Фізична культура» у сучасній школі, мотивації школярів до здорового способу життя та підготовки учнів до захисту України, професійної орієнтації молоді до служби у Збройних Силах України, а це безпосередньо залежить від професіоналізму тандему вчителів фізичної культури та захисту України, рівня їхньої готовності до вирішення цієї проблеми, до використання інновацій, розроблення авторських методик. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування у майбутніх учителів захисту України методичної компетентності.

Проблематиці формування методичної компетентності вчителів присвячено багато праць науковців, які різноаспектно вивчали це питання (О. Бігич (2003), І. Вікторенко (2017), Я. Гаєвець (2012), Н. Глузман (2010), М. Гриньова (2008), В. Добринський (2000), В. Захожий (2018), А. Тарасюк (2018), О. Семенов (2005), В. Студенікіна (2010), Л. Сімоненко (2013), С. Скворцова (2010), Л. Черчата (2015) та ін.), але однак в одному – методична компетентність є важливим і необхідним складником професійної готовності до виконання обов'язків та функцій сучасного вчителя.

Певним чином питання формування методичної компетентності вчителів фізичної культури висвітлювали С. Горянов (2017), І. Іваній (2013), Р. Мужкієва, (R. Muszkiewa, 2006), М. Матлахов (2017), В. Мироненко (2017), І. Омеляненко (2006), В. Павленко (2017), Е. Павленко (2017), О. Скалій (2006), Н. Фазлеєв (2008), які доходять висновку, що підвищення рівня методичних знань і вмінь студентів сприятиме успішному виконанню професійної ролі вчителя фізичної культури у майбутній професійній діяльності, а також забезпечить можливість самостійно займатися фізичними вправами, удосконалюватися, що у свою чергу дасть змогу підвищити їхню рухову активність, націлює на свідоме ставлення до удосконалення власної фізичної підготовленості, розвитку основних фізичних якостей, та слугуватиме підґрунтям для розвитку фізичної підготовленості та основних фізичних якостей у школярів.

Науковці наголошують, що низький, здебільшого, інтерес до фізичної культури можна пояснювати і досить низьким рівнем освіченості школярів у галузі фізичної культури, обізнаності та

мотивації до здорового способу життя, а з іншого боку – недостатнім матеріально-технічним, організаційно-технологічним, навчально-методичним забезпеченням освітнього процесу, недоліками в організації системи фізичного виховання, яка не популяризує належним чином фізичну культуру в школі, значною недооцінкою важливості цього напрямку роботи учителями фізичної культури, учителями інших шкільних предметів та адміністрацією школи.

Питання формування професійної компетентності вчителів захисту України висвітлювали Е. Бородай (2022), Е. Винограденко (2013), І. Гарасимів (2018), К. Гуз (2022), Н. Кононець (2022), В. Лелека (2013), К. Пашко (2018), М. Фука (2018), Ю. Щирба (2018) та інші науковці, які зазначають, проблема навчання учнів предмету «Захист України», реалізації військово-прикладних умінь і навичок учнів у навчальному середовищі школи, закладфі професійної та фахової передвищої освіти та забезпечення основи для сталого константного подальшого розвитку військово-прикладних умінь і навичок саме як дидактичного феномена потребує ретельного вивчення дидактичних передумов організації та здійснення такого цілеспрямованого процесу у навчальному середовищі закладу освіти.

Під час проведення уроку з предмета «Захист України» учитель повинен використовувати активні методи навчання, які спонукають учнів/учениць до активної розумової та практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом, забезпечувати практичну спрямованість уроків, а також протягом усього викладання предмета забезпечувати психологічну підготовку учнівської молоді до захисту України. Орієнтація на затверджену програму вимагає від учителя здійснення морально-психологічної підготовки з метою формування морально-психологічної готовності та спроможності учнів виконувати покладені на них завдання, переборювати труднощі та небезпеку у надзвичайних ситуаціях, витримувати навантаження. А це, насамперед, передбачає необхідність високого рівня методичної компетентності у вчителів захисту України.

Безперечно, актуалізують проблему формування методичної компетентності майбутніх учителів захисту України і виклики часу, пов'язані з війною з росією-окупантом, а також реформаційні процеси в сучасній вітчизняній школі, формування нового змісту шкільної та вищої освіти, які зумовлюють необхідність розкриття можливостей взаємозв'язку між педагогічними знаннями вчителя захисту України і методикою викладання у школі предмета «Захист України» з іншими спорідненими дисциплінами (анатомія, фізіологія, валеологія, фізична культура).

Разом з тим, незважаючи на існуючі публікації, сьогодні є досить актуальними дослідження, присвячене визначенню суті поняття

«методична компетентність майбутнього учителя захисту України» та його структурних компонентів.

Відштовхуючись від поняття «методика», яке номінує галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності викладання певного навчального предмета, конкретні принципи, форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання (Ягупов, 2002), а також від поняття «методика викладання», яке трактується як «сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби, форми організації навчально-виховного процесу щодо окремих навчальних дисциплін», здійснимо спробу уточнення поняття «методична компетентність майбутнього учителя захисту України».

Звернення до науково-методичних джерел уможливило віднайти підходи до визначення ключового поняття нашого дослідження – методична компетентність майбутнього учителя захисту України.

Серед праць науковців (Г. Богданова (2008), Е. Бородай (2022), О. Гунза (2013), Т. Гущина (2001), О. Жигайло (2013), І. Малова (2007), В. Шаган (2010), В. Ягупов (2002) та ін.) та їхнього розуміння цього поняття, відтак, і формулювання визначення, найбільш усталеним є *особистісний підхід*.

Так, зазначають О. Гунза (2013), О. Жигайло (2013) методичну компетентність учителя доцільно трактувати як інтегральну професійно-особистісну характеристику педагога, яка проявляється у його здатності здійснювати діяльність на основі набутих знань, умінь, навичок, досвіду й цінностей, у готовності виконувати всі необхідні педагогічно-освітні функції та досягати високих результатів у педагогічній діяльності (Жигайло, Гунза, 2013).

Послугуючись науковим доробком дослідниці О. Бігич, можна визначити терміносполучення «методична компетентність учителя» як сукупність методичних знань, умінь, навичок (ЗУН), індивідуальних, суб'єктивних та особистісних (ІСО) якостей, яка у поєднанні (ЗУН+ІСО) функціонує як здатність проектувати, умотивовувати, організовувати, адаптувати, досліджувати й контролювати процес навчання, освіти, розвиток школярів засобами навчального предмету (Бігич, 2003).

Учена О. Семенов, як свідчить аналіз монографічного дослідження, пропонує трактувати методичну компетентність учителя як важливий складник професійної компетентності, до якого входять знання методологічних і теоретичних засад методики навчання певного предмета (предметів), концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання в педагогічній та громадській діяльності,

виконувати основні професійно-методичні функції (навчальну, комунікативну, розвивальну, гностичну тощо) (Семенов, 2005).

У своїх працях Л. Сімоненко номінує поняття «методична компетентність вчителя» як складне інтегративне утворення, що відбиває поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (загально-навчальних, психолого-педагогічних, предметних), умінь (загально-педагогічних, спеціальних, комунікативних, проєктувальних, організаційних, гностичних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації процесу навчання, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності та особистісних рис педагога (Сімоненко, 2013).

Гуманістичний підхід уможливорює розглядати методичну компетентність учителя як освіченість у галузі предмета, який учитель викладає, володіння педагогічними технологіями, набутий досвід творчої діяльності, здатність будувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну) та досвід створення учителем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму (Гауряк, Киселиця, 2012).

Знаннєво-технологічний підхід, який можна спостерігати у дослідженнях О. Біляковської, дає можливість визначати методичну компетентність учителя як систему знань, нових педагогічних, методичних ідей та підходів до організації та здійснення освітнього процесу в сучасних розвивальних, особистісно орієнтованих, креативних технологіях (Біляковська, 2011). Можемо говорити про методичну компетентність учителя як технологічну готовність професійно використовувати в навчальному процесі сучасні інформаційні та навчальні технології, методики і прийоми, адаптуючи їх до різноманітних педагогічних ситуацій.

Із позиції *діяльнісного підходу* до трактування методичної компетентності учителя можна розглядати це поняття як комплексне поєднання знань, умінь, досвіду професійної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до професії, яке проявляється у здатності логічно конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння навчального матеріалу (Черчата, 2015).

У працях ученої Н. Цюлюпи методична компетентність учителя позиціонується як система знань, умінь, практичного досвіду, розвинених загальних здібностей, спрямованих на реалізацію педагогічної діяльності з однозначною здатністю до самореалізації і постійного самовдосконалення (Цюлюпа, 2009). Таке визначення поняття методичної компетентності, на нашу думку, теж цілком характерне для виокремленого діяльнісного підходу, про що свідчить

акцентування на можливостях успішної реалізації педагогічної діяльності.

Таким чином, до визначення поняття методичної компетентності майбутнього учителя предмета «Захист України» ми застосовуємо сукупність методологічних підходів (рис. 2):

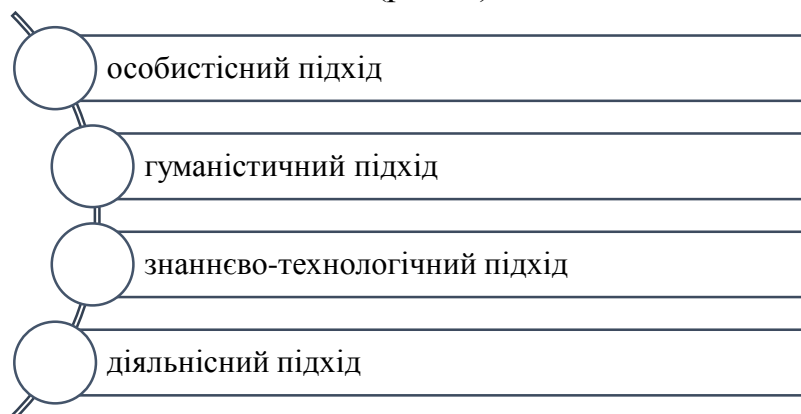


Рис. 2. Методологічні підходи до визначення поняття методичної компетентності майбутнього учителя предмета «Захист України»

Резюмуючи вище викладене підкреслимо, що обравши такий спосіб до визначення сутності означеного феномена, ми здійснимо акцент на формуванні у майбутніх учителів захисту України здатності до професійної майстерності та мобільності, впевнено, ефективно і результативно діяти з опорою на систему професійних знань, здібностей, умінь та практичний досвід, який набувається у реальних умовах педагогічної діяльності в освітньому середовищі сучасної школи.

Погоджуючись із твердженнями науковців (О. Бігич, Л. Сімоненко, О. Семенов та ін.) стосовно того, що головними чинниками успішної педагогічної діяльності є професійна компетентність учителя захисту України, до складу якої входить методична компетентність, ми розуміємо цю компетентність в якості складника професійної компетентності майбутнього учителя захисту України, яку слід вважати поетапно сформованою системою професійно спрямованих знань, умінь і практичного досвіду студента.

У методичних рекомендаціях для педагогів (2022 р.) наголошено саме на методичних аспектах їхньої діяльності, а саме:

- 1) Під час викладання навчального предмета «Захист України», окрім загальних підходів та принципів (науковості, доступності, системності й послідовності, достовірності, наочності, зв'язку теорії й практики, активності та ін.), кожному вчителю потрібно враховувати те, що молода людина 16 – 17 років (допризовного віку) отримує перше системне враження про Збройні сили України (інші збройні

формування) і в цілому про сучасну проблематику національної безпеки та оборони нашої держави. Тому варто акцентувати увагу саме на практичній привабливості предмета, а не на заучуванні нормативно-правових актів, військових понять та визначень.

- 2) Для стимулювання пізнавальної активності учнів, їх дієвої самостійної діяльності під час уроків тематичного плану № 1 бажано використовувати роботу в групах, подібних до військових формувань, підрозділів (двійки, трійки, відділення тощо), а під час уроків тематичного плану № 2 – розширювати діапазон організаційних форм, методів навчання, способів навчальної взаємодії, які максимально наближають навчальний процес до реального життя та забезпечують практичну спрямованість навчання. Для цього застосовують: вправи і завдання до них, що створюють передумови для співпраці, активної участі учнів у процесі навчання; завдання, що спонукають до діалогу, висловлюванню власних думок, міркувань, позицій, способів розв'язання проблеми; завдання творчого характеру, при розв'язанні яких учні виявляють ініціативу, самостійність, мають право вибору та власної аргументації; завдання, що спонукають до обміну думками, враженнями, включають спеціально сконструйовані ситуації вибору та моделювання життєвих ситуацій.
- 3) Основною організаційною формою вивчення предмета «Захист України» в закладах загальної середньої освіти усіх типів є урок, що проводиться вчителем згідно з календарно-тематичним плануванням та навчальним планом, складеними відповідно до навчальної програми. Важливими умовами успішності занять з предмета є висока дисципліна, організованість, відповідальність учнів.
- 4) Методика оцінювання навчальних досягнень учнів з предмета «Захист України» здійснюється відповідно до Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів за рівнем засвоєння ними складових знаннєвого (теоретичні та теоретико-методичні знання) та діяльнісного (виконання вправ, навчальних завдань) компонентів навчальної програми. Оцінка за виконання нормативу може враховуватися в сукупну оцінку за виконання контрольної вправи (елементу). При цьому оцінка за виконання практичних вправ, дій, алгоритмів, нормативів є пріоритетними під час здійснення тематичного, семестрового чи річного оцінювання.

- 5) Застосування інноваційних методик під час реалізації змісту предмета «Захист України» за обома тематичними планами (рис. 3).

Тематичний план №1	Тематичний план №2
<ul style="list-style-type: none">• Розділ 1. Основи національної безпеки України• Розділ 2. Збройні Сили України на захисті України• Розділ 3. Стройова підготовка та прикладна фізична підготовка• Розділ 4. Вогнева підготовка• Розділ 5. Тактична підготовка• Розділ 6. Основи цивільного захисту• Розділ 7. Домедична допомога.	<ul style="list-style-type: none">• Розділ 1. Основи медичних знань і домедичної допомоги.• Розділ 2. Основи цивільного захисту.• Розділ 3. Міжнародне гуманітарне право (МГП) про захист цивільного населення.• Розділ 4. Домедична допомога в бойових умовах.

Рис. 3. Зміст предмета «Захист України»

На підставі аналізу праць науковців з урахуванням особистісного, знаннево-технологічного, діяльнісного та гуманістичного підходів у нашому дослідженні визначимо поняття **методичної компетентності майбутнього учителя предмета «Захист України»** як *теоретико-практичну готовність студента до проведення занять з предмета «Захист України», розроблення авторських методик, педагогічних технологій та ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації та особистісного розвитку.*

Досліджуючи наукові праці, присвячені компонентно-структурному аналізу методичної компетентності учителя, з'ясовано, що найбільш узагальнено виокремлюються такі компоненти, як *особистісний, пізнавальний та діяльнісний*, хоча вони можуть мати інші синонімічні назви. Також можна зустріти двокомпонентну структуру цієї компетентності: *цільовий* компонент відбиває реалізаційні механізми комунікативної, виховної та розвивальної функцій учителя, а *операційно-структурний* – гностичні, організаторські, конструктивно-планувальні та педагогічно-управлінські функції, що проявляється в умінні методично правильно планувати та організовувати освітній процес. Слід зазначити, що такі компоненти, як свідчать подальші наукові розвідки, уміщують у себе

досить широкий спектр показників, які охоплюють різні види умінь для провадження діяльності учителя у межах методичної роботи в школі, і можуть описувати зміст поняття методичної компетентності вчителя.

Разом із тим, ряд вітчизняних учених (І. Акуленко, А. Кузьмінський, Н. Тарасенкова) пропонують відносити до методичної компетентності вчителя такі компоненти: *аксіологічний* (наявність ціннісної суб'єктивної позиції учителя в освітньому процесі); *гносеологічний* (адекватне сприйняття, відображення, осмислення, пізнання й конструювання процесу навчання певного предмета чи низки предметів, які викладає учитель); *праксеологічний* (методичні знання, вміння й навички та досвід застосування у професійній діяльності); *професійно-особистісний* (особистісні та педагогічні якості) (Кузьмінський, Тарасенкова, Акуленко, 2009).

Зазначимо, що структурні компоненти методичної компетентності майбутнього учителя захисту України зумовлені, насамперед, специфікою професійної діяльності та її функціоналом (реалізація вкладу предмета «Захист України» у формування ключових компетентностей школярів, визначених програмою).

Тематичний план вивчення предмета «Захист України» подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТА «ЗАХИСТ УКРАЇНИ»
ЮНАКАМИ (ДІВЧАТАМИ ЗА ЇХ ВЛАСНИМ БАЖАННЯМ)**

№ з/п		Кількість годин на тиждень (1,5 год.)			Кількість годин на тиждень (2 год.)			З них на військово-польові заняття
		Разом	1 рік (10 клас)	2 рік (11 клас)	Разом	1 рік (10 клас)	2 рік (11 клас)	
	<i>Вступний урок</i>	1	1	-	1	1	-	-
	Розділ 1. Основи національної безпеки України	2	2	-	2	2	-	
1	Система світової колективної безпеки. Система національної безпеки України	1	1	-	1	1	-	
2	Національні інтереси України та загрози національній безпеці Воєнна доктрина України	1	1	-	1	1	-	
	Розділ II. Збройні Сили України на захисті Вітчизни	5	5	-	7	7	-	-
1	Нормативно-правова база з військових питань. Військова присяга та військова символіка України	1	1	-	1	1	-	-
2	Історія розвитку українського війська	2	2	-	4	4	-	-
3	Основи міжнародного гуманітарного права	2	2	-	2	2	-	-

№ з/п		Кількість годин на тиждень (1,5 год.)			Кількість годин на тиждень (2 год.)			З них на військово-польові заняття
		Разом	1 рік (10 клас)	2 рік (11 клас)	Разом	1 рік (10 клас)	2 рік (11 клас)	
	Розділ III. Статути Збройних сил України	2	2	-	3	3	-	-
1	Військовослужбовці та відносини між ними. Військова дисципліна	1	1	-	2	2	-	-
2	Організація внутрішньої служби	1	1	-	1	1	-	-
	Розділ IV. Стройова підготовка	4	4	-	5	5	-	-
1	Стройові прийоми і рух без зброї	3	3	-	4	4	-	-
2	Строї відділення	1	1	-	1	1	-	-
	Розділ V. Вогнева підготовка	19	10	5	26	14	8	4
1	Стрілецька зброя та поводження з нею	10	10	-	14	14	-	-
2	Правила стрільби по нерухомих цілям та цілям, що з'являються. Загальні поняття балістики.	5	-	1	7	-	3	4
3	Ручні гранати та поводження з ними	4	-	4	6	-	6	-
	Розділ VI. Тактична підготовка	29	10	8	37	14	12	11
1	Основні риси загальновійськового бою	1	1	-	1	1	-	-
2	Індивідуальні дії солдата та взаємодії у складі двійок, груп	6	6	-	9	9	-	-
3	Дії солдата у складі бойових груп, відділення.	19	-	8	23	-	12	10
4	Основи військової топографії	3	3	-	4	4	-	-
5	Озброєння та бойова техніка військової частини (підрозділу)	1	-	-	1	-	-	1
	Розділ VII. Прикладна фізична підготовка	4	4	-	6	6	-	-
1	Силова підготовка та подолання перешкод	2	2	-	2	2	-	-
2	Основи самозахисту	2	2	-	4	4	-	-
	Розділ VIII. Основи цивільного захисту	15	6	9	22	8	12	-
1	Нормативно-правова база цивільного захисту	1	1	-	-	1	-	-
2	Надзвичайні ситуації природного, техногенного, воєнного, суспільного, соціально-політичного характеру	5	5	-	7	7	-	-
3	Основні способи захисту населення в надзвичайних ситуаціях	6	-	6	8	-	8	-
4	Основи рятувальних та інших невідкладних робіт	3	-	3	4	-	4	-
	Розділ IX. Домедична допомога	24	8	13	30	8	19	3
1	Базова підтримка життя.	4	4	-	4	4	-	-
2	Надання домедичної допомоги при кровотечах	4	4	-	4	4	-	-

№ з/п		Кількість годин на тиждень (1,5 год.)			Кількість годин на тиждень (2 год.)			З них на військово-польові заняття
		Разом	1 рік (10 клас)	2 рік (11 клас)	Разом	1 рік (10 клас)	2 рік (11 клас)	
3	Домедична допомога в умовах бойових дій (тактична медицина)	13	-	13	22	-	19	3
	<i>Резерв часу</i>					2	1	
	РАЗОМ	105	52	35	140	70	52	18

Вочевидь, при підготовці майбутніх учителів захисту України слід звертати увагу на опанування ними методики викладання кожної із зазначених у таблиці тем («зовнішня» структура методичної компетентності майбутнього учителя захисту України).

Водночас, «внутрішню» структуру методичної компетентності майбутнього учителя захисту України, на наше переконання, становлять особистісні якості студента, які сприятимуть успішній професійній діяльності: навчальній діяльності у межах викладання предмета «Захист України», методичній роботі у школі, самоосвіті, методичному вдосконаленню результатів професійної діяльності шляхом.

Доповнити «внутрішній» складник у структурі методичної компетентності майбутнього учителя захисту України покликаний і мотиваційний компонент, оскільки ми спираємося на позицію М. Гриньової (2008), згідно якої методична компетентність учителя-предметника передбачає усвідомлення своїх спонукань до методичної діяльності (мотивів до методичної роботи, прагнень, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій), оцінювання своїх особистісних властивостей та якостей як спеціаліста (професійних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей), регулювання на цій основі свого професійного становлення (Гриньова, 2008).

Тож, у нашому дослідженні у структурі методичної компетентності майбутнього учителя захисту України виокремлюємо *когнітивний, діяльнісний, особистісний, мотиваційний та творчий* компоненти (рис. 4), зміст яких у контексті особливостей професійної діяльності розкриємо наступним чином.

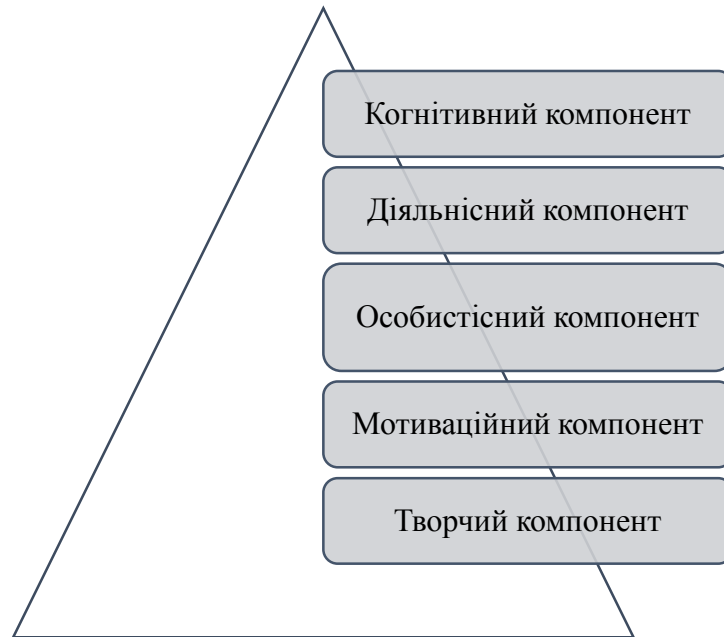


Рис. 4. Модель методичної компетентності майбутнього учителя захисту України

Когнітивний компонент методичної компетентності майбутнього учителя захисту України представляє систему дидактико-методичних знань, якими має володіти студент для ефективного проведення занять з предмета «Захист України», розроблення авторських методик та педагогічних технологій.

Наголосимо, що цей компонент демонструє професійну обізнаність студента у плані методичної роботи, яку має виконувати у межах професійних обов'язків майбутній учитель предмета «Захист України», адже лише володіючи теоретичними та організаційно-методичними основами професійної діяльності та розуміючи особливості усіх видів робіт у межах методичної (планування та проведення уроків, виховних, військово-спортивних заходів, розробка та реалізація фізкультурно-оздоровчих програм, програм розвитку військово-прикладних умінь і навичок, підвищення кваліфікації, самоосвіта, дисемінація педагогічного досвіду тощо), можна ефективно реалізувати власний потенціал учителя предмета «Захист України» як педагога-професіонала, тренера, методиста.

Діяльнісний компонент методичної компетентності майбутнього учителя предмета «Захист України» відбиває систему умінь та навичок, якими має володіти студент для ефективного проведення занять з предмета «Захист України», розроблення авторських методик та педагогічних технологій, здатність застосовувати знання на практиці, здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у майбутній роботі вчителя, а також набутий досвід роботи в умовах освітнього середовища сучасної

школи. Цей компонент відбиває уміння використовувати методи навчання й виховання школярів; уміння викладення нового матеріалу, актуалізації опорних знань, здійснення контролю й оцінювання знань; уміння будувати роботу за правилами педагогічної етики; гностичні уміння (уміння аналізувати діяльність колег і власну роботу під час організації освітнього процесу із захисту України у сучасній школі, вивчати нове в методиці, розробляти та втілювати методичні рекомендації, здійснювати самоосвіту і самовдосконалення, узагальнювати та впроваджувати в практику сучасні педагогічні інновації у процес навчання й виховання школярів та досвід кращих учителів захисту України тощо).

Також відзначимо, що цей компонент віддзеркалює військово-прикладні уміння і навички вчителів із захисту України, котрі є вкрай важливими для ефективного проведення занять з цього предмета, адже педагоги мають формувати ці ж уміння і навички у своїх вихованців (Бородай, Кононец, Костевський, 2022). До них відносимо ті, які відображено на рисунку 5:

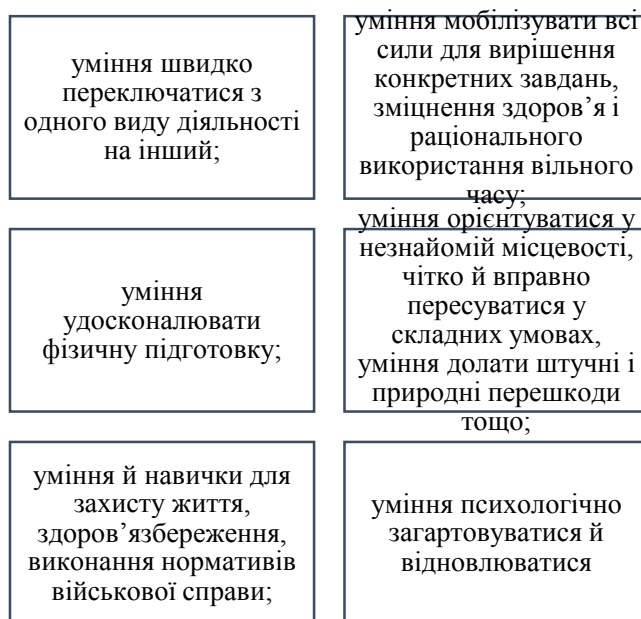


Рис. 5. Військово-прикладні уміння і навички вчителів із захисту України

Особистісний компонент методичної компетентності майбутнього учителя захисту України відбиває володіння студентом педагогічною технікою та педагогічні здібності, які сприятимуть успішному проведенню уроків з предмета «Захист України», фізкультурно-оздоровчих, військово-спортивних заходів та формуватимуть імідж успішного вчителя захисту України.

На підставі аналізу праць учених (Т. Вахрушева (2009), М. Гриньова (2009), І. Зязюн (1997), Л. Кайдалова (2009), Л. Крамущенко (1997), Н. Тарасевич (1997), Н. Щокіна (2009) та ін.) виявлено, що педагогічну техніку слід розуміти як комплекс умінь та навичок, які формують поведінку вчителя (студента, який опановує цю професію) та дають йому змогу (у нашому дослідженні – майбутньому учителю захисту України) досягнути оптимальних результатів у навчанні та вихованні учнів (техніка мовлення, міміка, жести, техніка педагогічного спілкування, вербальні і невербальні прийоми впливу на учнів, уміння контролювати власні емоції, настрій, увагу, уяву – саморегуляція тощо) під час уроків та позаурочної діяльності.

Інший складник особистісного компонента методичної компетентності майбутнього учителя захисту України – педагогічні здібності – ми трактуємо як сукупність рис та якостей особистості вчителя (майбутнього учителя захисту України), важливих та необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю з урахуванням специфіки і функціоналу професії «учитель захисту України, організатор військово-прикладної, спортивно-масової роботи», для успішного здійснення методичної роботи, а також для ефективного виконання професійних обов'язків в умовах сучасної школи.

До таких особистісних якостей майбутніх учителів захисту України учені (С. Балбенко (1992), Ю. Васін (1992), В. Григоренко (1992), О. Стасенко (2011) та ін.) відносять науковий світогляд, духовну культуру, високу моральність, широкий кругозір та ерудицію, наполегливість, оптимізм, емоційну стійкість, витримку, терплячість, доброзичливість, співчуття, гумор, любов до дітей, волю до перемоги, гнучкість мислення, самокритичність, рішучість, лідерство тощо.

У контексті нашого дослідження ми погоджуємося з Л. Кайдаловою (2009) та іншими науковцями, які акцентують увагу на дидактичних здібностях. Їх визначений перелік, на наше переконання, і складає міцне підґрунтя методичної компетентності майбутнього учителя захисту України, що проявляється в умінні добирати і доступно викладати навчальний матеріал, відповідним чином адаптуючи його до особливостей вікових категорій учнів, умінні стимулювати активність учнів, мобілізувати увагу та інші ресурси організму, конструювати методи, застосовувати форми навчання та військово-патріотичного виховання, удосконалювати їх у процесі професійної діяльності.

Зважаючи на те, що освітній процес, який забезпечує сучасний учитель предмета «Захист України» в школі, має свою специфіку (поліфункціональність професійно-педагогічної діяльності вчителя (військово-патріотична, військово-прикладна, фізкультурно-оздоровча,

безпека життєдіяльності, допризовна підготовка тощо); актуалізація формування у старшокласників військово-прикладних умінь і навичок; орієнтація топ-менеджменту школи на забезпечення навчально-матеріальної бази для уроків захисту України; інноваційність освітньої, військово-прикладної та практичної діяльності; взаємодія із відповідними закладами й організаціями з питань допризовної підготовки, цивільного захисту; лідерство у питаннях захисту України тощо), то і професійно-педагогічна діяльність вчителя цього предмета має свої особливості:

1) здатність до лідерства під час виконання ним навчальної, виховної, методичної, організаційної роботи та іншої педагогічної діяльності;

2) здатність навчати лідерству своїх учнів, бути лідером-патріотом і прикладом захисника України.

Ми переконані, щоб відповідати сучасним вимогам, вчитель предмета «Захист України», вчитель-лідер, лідер-патріот має постійно не лише удосконалювати свій фаховий рівень, але й розвивати *лідерську компетентність* – здатність реалізовувати дидактичні цілі, завдання, функції та технології лідерського управління в освітньому процесі, здатність розширювати межі професійно-педагогічного досвіду та досвіду лідерства (Kononets, Nestulya, 2020).

Мотиваційний компонент методичної компетентності майбутнього учителя захисту України представлений системою мотивів, які забезпечують усвідомлене і стійке прагнення студента до досягнення високих рівнів професіоналізму у майбутній професійній діяльності учителя захисту України, до повного розкриття своїх можливостей і здібностей (фізичних та педагогічних). Цей компонент відбиває мотивацію досягнень майбутнього учителя захисту України у сфері методичної діяльності; мотивацію до розроблення власних методик навчання та військово-патріотичного виховання, які сприяють мотивації учнів до занять з предмета «Захист України», формуванню військово-прикладних навичок, навичок здорового способу життя; мотивацію до самоосвіти, самореалізації та особистісного розвитку. Відтак, мотивація методичної компетентності майбутнього учителя захисту України може розглядатися як:

1) усвідомлення студентом особистісної та професійної значущості розвитку методичної компетентності; наявність мотивів і потреб у розвитку методичної компетентності;

2) спрямованість студента на здійснення поступального висхідного характеру професійного розвитку, основи якого закладаються ще під час навчання студентів у закладі вищої освіти.

Проаналізувавши праці Л. Коновальської (2011), Ю. Курнишева (2016), Н. Петренко (2018) та інших науковців, можемо виокремити

стимули мотивації методичної компетентності майбутнього учителя захисту України: фізичне й професійне самовдосконалення, культура педагогічного спілкування, співробітництво у сфері навчально-методичної, військово-прикладної, фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, інтерес до нових ідей та технологій у галузі педагогіки, психології, фізичного виховання, прагнення займатися експериментально-дослідницькою та науковою роботою, бажання й зацікавленість у роботі вчителя захисту України, інтерес до процесу навчання та методичної роботи, прагнення до професійного розвитку тощо.

Слід наголосити, що мотиваційний компонент методичної компетентності майбутнього учителя захисту України може розвиватися упродовж усього терміну навчання у виші, особливо, на останньому курсі та під час педагогічної практики, а також упродовж усього періоду професійної кар'єри учителя захисту України. Її розвиток відбувається у професійній діяльності, у процесі самоосвіти та залежить від особливостей мотивації (внутрішні та зовнішні мотиви до провадження та удосконалення методичної роботи педагога в освітньому середовищі школи).

Творчий компонент методичної компетентності майбутнього учителя захисту України відбиває уміння творчо підходити до вирішення навчальних завдань, творчо використовувати досвід інших педагогів, творчо підходити до організації освітнього процесу в школі та проявляється у креативності студента.

Дослідники А. Крафт, Е. Торренс та Б. Стейн визначають креативність як загальну особливість особистості (по суті, здатність, риса характеру), яка безпосередньо впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності (Craft, 2002, Torrance, 1964, Stain, 1988).

Розглядаючи творчість як процес, продуктивну діяльність під час організації методичної роботи учителя захисту України, яка, як зазначає С. Гончаренко (1997), здатна породжувати якісно нові духовні та матеріальні цінності важливого суспільного значення та приводить до одержання нового результату – нових методик при викладанні предмета «Захист України», педагогічних технологій, інноваційних військово-прикладних, фізкультурно-оздоровчих занять та програм, форм військово-патріотичного та фізичного виховання тощо – вважаємо, що її основою є формування у студентів широкого спектру глибоких і міцних знань (когнітивний компонент), максимальна стимуляція самостійної діяльності студентів, розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків у галузі методики викладання захисту України (дисципліни циклу загальної та професійної (теоретичної) підготовки освітньої програми, ключовими з

яких є теорія і методика викладання), наполегливості під час виконання завдань, генерації нових ідей.

Отже, творчий компонент методичної компетентності майбутнього учителя захисту України можна конкретизувати низкою умінь:

- уміння висловити під час методичної роботи нові нестандартні ідеї, фантазувати, вдало поєднувати логіку з інтуїцією;
- уміння вирішувати типові завдання шляхом використання нових методів навчання, військово-патріотичного та фізичного виховання в нових умовах;
- уміння вносити елемент творчості у навчально-методичну роботу, пропонувати нові рішення, нешаблонні та оригінальні;
- уміння вийти за межі певних правил, змінити точки зору на проблему, абстрагуватися від задачі.

Таким чином, вважаємо, що розроблена структура методичної компетентності майбутнього учителя захисту України своїми компонентами (когнітивний, діяльнісний, особистісний, мотиваційний та творчий) найбільш повно характеризує суть поняття «методична компетентність майбутнього учителя захисту України», яке ми трактуємо як теоретико-практичну готовність студента до проведення занять з предмета «Захист України», розроблення авторських методик, педагогічних технологій та ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації та особистісного розвитку. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розгляді методологічних підходів до формування методичної компетентності майбутніх учителів захисту України у процесі вивчення фахових дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Бігич О. Б. Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. Житомир : ЖДПУ імені І. Франка, 2003. Вип. 12. С. 129–132.
2. Біляковська О. О. (2011). Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. С. 229–234.
3. Бородай Е., Кононец Н., Гуз К., Костевський О. Ресурсно-орієнтована методика розвитку лідерської компетентності учителів предмета «Захист України». *Витоки педагогічної майстерності: журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. Полтава, 2022. Вип. 29. С. 47–55. <https://sources.pnpu.edu.ua/article/view/264252>

4. Бородай Е., Кононец Н., Костевський О. Дидактичні умови формування військово-прикладних умінь і навичок студентів в освітньому середовищі закладів фахової передвищої освіти. *Освітні, педагогічні науки: методологія, теорія, практика : колективна монографія* / наук. ред. В. Фазан, В. Мокляк ; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 298-330.
5. Бородай Е. М., Кононец Н. В. Класифікація дидактичних військово-професійних ігор для формування військово-прикладних умінь і навичок учнів старшої школи. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* : матеріали III Всеукр.наук.-практ. інтернет-конф., Полтава, 18-22 лютого 2019 р. Полтава : КУЕП ПДАА, 2019. С. 448–449.
6. Винограденко Е. В., Лелека В. М. Теоретичне обґрунтування практичного навчання за умов науково-дослідної роботи викладача предмета «Захист Вітчизни» (Електронний ресурс). *Військова освіта*. 2013. № 1. С. 41-47.
7. Ворона П. В., Гриньова М. В., Сас Н. М. *Управління інноваційними проектами : навч.-метод. посіб.* Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ, 2010. 111 с.
8. Гарасимів І. М., Пашко К. О., Фука М. М., Щирба Ю. П. *Захист Вітчизни : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту.* Тернопіль : Астон, 2018. 256 с.
9. Гауряк О. Д., Киселиця О. М. Формування педагогічної культури майбутніх учителів фізичної культури в процесі фахової підготовки у ВНЗ. *Вісник Запорізького національного університету*. № 2(8), 2012. С.27-35.
10. Гончаренко С. *Український педагогічний словник.* Київ: Либідь, 1997. 376 с.
11. Гуз К. Ж., Кононец Н. В. Військово-патріотична підготовка старшокласників у сучасному освітньому просторі. *Імідж сучасного педагога : електрон. наук. фах. журн.* 2021. №1 (196). С. 77–81.
12. Електронні версії підручників навчального предмета «Захист України» : вебсайт. URL: <https://cutt.ly/PZDikhM>.
13. Жигайло О. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу / О. Жигайло, О. Гунза // *Актуальні питання гуманітарних наук.* - 2013. - Вип. 4. - С. 184-189.
14. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (Указ Президента України від 16.01.2020 № 463-IX). URL: <https://cutt.ly/eXcsbNS>.
15. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. Х.: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
16. Кузьмінський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / Кузьмінський А.І., Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Черкаси: Вид. Від.ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. 320 с.
17. Лист Міністерства освіти і науки від 16.07.2021 № 1/9-362 «Деякі питання організації виховного процесу у 2021/2022 н. р. щодо

формування в дітей та учнівської молоді ціннісних життєвих навичок» URL: <https://cutt.ly/9ZXnodr>.

18. Лист Міністерства освіти і науки України від 06.03.2022 № 1/3371-22 «Про організацію освітнього процесу» в умовах запровадженого воєнного стану (Указ Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022) URL: <https://cutt.ly/rZXnjks>.

19. Лист Міністерства освіти і науки України від 11.08.2020 № 1/9-430 «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році». URL: <https://cutt.ly/gZXv71x>.

20. Лист Міністерства освіти і науки України від 21.05.2021 № 37/2021 «Щодо листа Центру воєнної політики та політики безпеки».

21. Навчальна програма «Захист України» рівень стандарту» для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 03.08.2022 року № 698. URL: <https://cutt.ly/fXcE48u>.

22. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.

23. Перелік підручників для використання в освітньому процесі з предмета «Захист Україна» у закладах загальної середньої освіти з навчанням українською мовою : вебсайт. URL: <https://cutt.ly/PZDIkhM>.

24. Положення про допризовну підготовку, затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 30.11.2020 № 1770 «Про затвердження положень про допризовну підготовку і про підготовку призовників з військово-технічних спеціальностей» URL: <https://cutt.ly/qXcdR6O>.

25. Постанова Кабінету Міністрів України від 09.10.2020 № 932 «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки». URL: <https://cutt.ly/6ZXmBxq>.

26. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL: <https://cutt.ly/WZXmmND>.

27. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.06.2021 № 673 «Про затвердження Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України». URL: <https://cutt.ly/RZXmAyF>.

28. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

29. Сімоненко Л. Ю. Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови [Електронний ресурс] *Науковий вісник Донбасу*. 2013. №2.

30. Стратегія воєнної безпеки України, затверджено Указом Президента України від 25.03.2021 № 21/2021 «Про рішення Ради

національної безпеки і оборони України від 25 березня 2021 року «Про Стратегію воєнної безпеки України». URL: <https://cutt.ly/MXcfaQy>.

31. Стратегія національно-патріотичного виховання, затверджено Указом Президента України від 18.05.2019 № 286/2019 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання» : вебсайт. URL: <https://cutt.ly/HZXm8Ho>.

32. Цюлюпа Н.Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталія Леонідівна Цюлюпа. – К., 2009. 213 с

33. Черчата Л. Методична компетентність майбутнього вчителя-філолога: аспекти формування. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 16. С. 292-299. -

34. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с.

35. Craft A. Creativity and early Years Education: A Lifewide Foundation / A. Craft. – London: Continuum, (2002). – 234 p.

36. Kononets N., Nestulya S. (2020). The implementation experience of students mobile training in the fundamentals of leadership as a resource-oriented form. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020, Том 78, №4. С. 116-131.

37. Stain B. S. Memory and Creativity / B. S. Stain // Handbook of Creativity. – Ed. of J.A. Glover and other. – Plenum Press, N.Y. and London. 1988.

38. Torrance E. P. Education and creativity / E. P. Torrance // (Ed.) Taylor C. W. Creativity: Progress and Potential. N.Y., 1964.

*Марина ГРИНЬОВА
Інна КРАВЧЕНКО
Людмила ФЕСЕНКО*

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. Реформування освітнього процесу супроводжується запровадженням нової парадигми, яка отримала назву студентоцентрованого навчання, що відповідає стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якісної вищої освіти у Європейському просторі. Студентоцентрований підхід розглядається як один із основних факторів формування готовності майбутніх фахівців своєї галузі.

Підвищення рівня професіоналізму фахівця з фізичної реабілітації, розвиток його здатності до інноваційної діяльності зумовлюють зосередження на професійній компетентності особистості, її наукових умінь, інтересах, розвитку індивідуальності та творчих здібностей майбутніх фахівців, створення для кожного здобувача освіти психологічного комфорту та формування позитивного ставлення до освітнього процесу.

Питання організації освіти студентської молоді відображено у Доповіді Міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, в якій особлива увага надається необхідності підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Тенденція динамічного інформаційно-комунікаційного розвитку сучасної спільноти орієнтовано на диверсифікацію освіти та відповідних програм підготовки фахівців, появу нових видів навчання і професійних знань [5].

Мета роботи – аналіз теоретико-методичних основ формування професійної готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у контексті впровадження студентоцентрованого підходу в закладах вищої освіти України.

Основна частина. Студентоцентроване навчання і викладання – система, яка орієнтована на формування тієї моделі навчання, за якої знання, уміння, навички, якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти, спрямовані на задоволення його власних потреб і забезпечують його затребуваність на ринку праці. Сучасні тенденції функціонування освітнього простору у західноєвропейських країнах спрямовують вищу школу України до присутніх змін в організації навчального процесу в університетах – із орієнтованого на викладача до

студентоцентрованого. Студентоцентроване навчання, як основна вимога Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), передбачає якісну трансформацію навчального середовища для здобувачів освіти та інших осіб, які навчаються, з метою досягнення їх автономії та здатності до критичного мислення на основі результатного підходу [1].

Студентоцентрований підхід, як зазначено у “Національному освітньому глосарії: вища освіта”- підхід орієнтований на студента/учня (Student-centered approach/ Learner-centered approach), передбачає розроблення освітніх програм, які зосереджуються на результатах навчання, ураховують особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується з тривалістю освітньої програми. Здобувачу вищої освіти надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання [7].

Проблеми професійної підготовки фахівців різних галузей активно вивчаються у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Деякі аспекти професійного становлення фахівців з фізичної реабілітації та формування їх готовності до виконання професійних обов’язків також стали предметом окремих наукових досліджень. Проблема формування й розвиток мотиваційної спрямованості майбутніх фахівців із фізичної реабілітації на успішну професійну діяльність відображена в працях Л. Сущенко; формування професійної спрямованості учнів на медичну професію – Р. Іваненко та Ю. Кьюшиної. У наукових працях Н. Белікової розглянуті теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров’язбережувальної діяльності [3]. Сутність і структуру професійної спрямованості майбутніх фахівців у галузі медицини, визначення критеріїв та показників рівнів її сформованості розкрито авторами В. Галузяк та С. Тихолаз у монографії “Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів” [3]. Вчені проаналізували педагогічні умови та розробили модель педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості, яка забезпечує ціннісне ставлення до медичної діяльності, а таким чином і формує їх готовність до виконання професійних обов’язків.

Про невідповідність обґрунтування проблем формування професійної готовності здобувачів освіти – майбутніх фізичних реабілітологів в освітньому середовищі рівню актуальності даної проблеми та її практичного значення говорять деякі фахівці медицини. Впровадження студентоцентрованого підходу у закладах вищої освіти України у руслі формування професійної готовності фахівців з фізичної реабілітації також не набуло особливого висвітлення.

Необхідною умовою та регулятором діяльності фахівця під час виконання своїх функціональних обов’язків є саме професійна

готовність. За словами багатьох дослідників сутність такого поняття може мати різні визначення, зокрема як: прояв професійної спрямованості та професійної самосвідомості, стійку характеристику особистості (Б.Анан'єв, К.Платонов); наявність в особистості певних здібностей (С.Рубінштейн); психологічну умову досягнення позитивного результату діяльності (І.Ладанов); комплексна характеристика особистості, яка включає морально-волові якості, сформованість знань, вмінь та навичок стосовно майбутньої професії (Р.Романенко) [8].

Аналізуючи суть готовності до професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації, необхідно сконцентрувати увагу на дослідженнях Є.Зєєра. На думку вченого виокремлено два рівні готовності майбутніх фахівців. Для першого рівня характерне бажання оволодіти професією, а для другого – підготовленість до професійної діяльності. У склад таких рівнів входять компоненти: мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий. У структурі першого рівня виокремлюється:

1) мотиваційний компонент, який включає потребу в праці, зацікавленість професією; уявлення про соціальний статус і престижність професії, матеріальна зацікавленість;

2) пізнавальний – розуміння соціальної значущості, суспільної необхідності обраної професії, визначеність методів досягнення мети;

3) емоційний – почуття професійної гідності, гордість за професійну діяльність;

4) вольовий, який передбачає вміння самоорганізації, здатність мобілізувати свої сили для досягнення мети.

На другому рівні готовність до професійної діяльності розглядається як безпосередня сформованість особистісних і професійних якостей, необхідних для успішної реалізації фахових завдань [4].

Фізична реабілітація належить до тих професій, діяльність яких відбувається в умовах підвищеної соціально-психологічної напруженості. Чільне місце у суті професійної готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації відводиться ціннісним пріоритетам і особистісним якостям.

Рівень розвитку професійних якостей фізичного реабілітолога складає основу його психологічної готовності до майбутньої практичної діяльності та визначає особливості процесу становлення його професіоналізму. До професійно важливих якостей фізичного реабілітолога можна віднести: особистісні (мобільність, комунікабельність, терпимість, доброзичливість, відвертість, відповідальність, самостійність, активність), суб'єктні (високий рівень емпатії, прояву підтримки, самоконтролю поведінки тощо) та

індивідуальні (емоційна стійкість, стабільність, урівноваженість нерво-психічних процесів, контроль емоцій) [9].

Дослідник І. Вітенко працював над виявленням проблематичних сторін професійної готовності лікарів і дійшов висновків, що недоліки в роботі медичного персоналу можуть бути викликані: а) відсутністю знань із психологічних дисциплін (85,9 %); б) негативним ставленням до професійної діяльності або відсутністю інтересу до неї (56,3 %); в) проявом негативних особистісних якостей особистості лікаря (65,4 %); г) пасивністю, пов'язаною з відсутністю внутрішньої позитивної мотивації діяльності (44,7 %); д) недостатнім розумінням сутності впливу психічних станів на виникнення та розвиток соматичних захворювань (51,5 %) [2].

Необхідно зауважити, що рівень сформованості професійної готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації безпосередньо залежить від педагогічних умов їх навчально-пізнавальної діяльності в закладах вищої медичної освіти, тому важливо, щоб організація освітнього процесу узгоджувалась із динамікою особистісного та професійного розвитку кожного здобувача. В якості педагогічних умов розвитку професійної готовності майбутніх фахівців визначається: особистісно-орієнтований зміст освіти; практичне включення в процес професійної діяльності та спілкування; застосування інтерактивних методів активізації початкової діяльності здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців; використання педагогіки партнерства у взаємодії викладача і здобувача [6].

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що важливим чинником забезпечення професійної готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації на сучасному етапі реформування системи вищої освіти є застосування до організації освітнього процесу студентоцентрованого підходу, що суттєво впливає на особистісний розвиток здобувачів освіти та їх професійну ідентифікацію. Здобувачі вищої освіти мають змогу щодо вибору змісту, способу та місця навчання, стаючи активними учасниками організації свого освітнього процесу. Це має вплив на зростання мотивації до вдосконалення професійних і особистісних якостей, що в свою чергу є основою для втілення змісту фахової підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Студентоцентрований підхід спрямований на усвідомлення здобувачами вищої освіти важливості опанування навчальної програми, умінь і навичок, що є основою майбутньої взаємодії, самовираження та розв'язання різних професійних завдань. Студентоцентрований підхід також орієнтований на підготовку конкурентоспроможних фахівців, що поєднують здатність до творчої співпраці в міждисциплінарній команді, а також професіоналів нової формації, які діють на засадах інтелектуальної

свободи та різноманітності, толерантності, демократичних і національно свідомих особистостей.

Список використаних джерел:

1. Бабин І. Зміна парадигми підходу до навчання в університеті – із орієнтованого на викладача до студентоцентрованого як основна вимога ЄПВО / І. Бабин [Електронний ресурс]. – URL : http://lpehea.in.ua/sites/default/les/documents/2016/05/babyn_i.i._zbirnyk_voivku_p_03.2016.pdf.
2. Вітенко І. С. Психологічні основи підготовки медичних кадрів / І. С. Вітенко. – Х. : Основа, 1995. – 158 с.
3. Галузьяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів : монографія / В. М. Галузьяк, С. І. Тихолаз. – Вінниця : ТОВ “Нілан-ЛТД”, 2016. – 228 с.
4. Зеер Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
5. Лещенко О. Політика ЮНЕСКО в освітній сфері / О. Лещенко // Україна-Європа-Світ : зб. наук. праць [Електронний ресурс]. – URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7821/1/Leshchenko.pdf>.
6. Любіна Л. А. Гендерні особливості формування професійної компетентності майбутніх лікарів : авто реф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Л. А. Любіна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2015. – 18 с.
7. Національний освітній глосарій : вища освіта. – 2-ге вид., переробл. і доповн. / [авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2014. – 100 с.
8. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема / О. М. Скоробагата [Електронний ресурс]. – URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08sompmp.pdf>.
9. Супрун Л. М. Психологічний аналіз готовності майбутніх медсестер до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Л. М. Супрун ; Ін-т психології АПН України. – К., 1994. – 17 с.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Початок ХХІ століття детермінується загостренням суперечностей між природою і суспільством, оскільки природне середовище активніше і в більшій мірі замінюється штучним, техногенно-антропогенним середовищем, яке породжене людством і стає для нього дедалі небезпечнішим. Розвиток цивілізації, тотальна цифровізація суспільства, науково-технічний прогрес, турбулентні геополітичні, соціально-економічні й технологічні трансформації спричиняють суспільно-політичні, енергетичні, соціоекологічні проблеми, взаємопов'язані та взаємозалежні з використанням людиною географічного простору, та ставлять людство перед реальною проблемою виживання, тому організація безпечної життєдіяльності є глобальною, життєво важливою проблемою суспільства в цілому.

Для побудови авторської моделі реалізації комплексу педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи урахувалися вимоги щодо проектування моделей і педагогічного моделювання (В. Беспалько (1971), С. Гвозд'їй (2017), Н. Грицай (2016), Г. Дехтярь (2001), І. Кобилянська (2015), Н. Кононец (2018), С. Максимюк (2009), І. Миценко (2005), І. Немкова (2005), А. Панфілова (2006), В. Титаренко (2017) та ін.).

Практичне моделювання процесу підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи передбачає науково обґрунтований вибір структури, що забезпечує раціональне використання ресурсної бази, сучасних освітніх та здоров'язбережувальних технологій, врахування специфіки діяльності педагогічних ЗВО, які здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта предметної спеціальності 014.15 Середня освіта (Природничі науки), що корелюється з потребами та вимогами українського суспільства. У цьому контексті, на нашу думку, особливої уваги заслуговує ресурсно-орієнтований підхід (Н. Кононец (2016), О. Харченко (2017), Х. Неймі (H. Niemi, 2008), М. Райен (M. Ryan, 1996), Д. Велс (J. Wells, 1996), А. Фрімен (A. Freeman, 1996), Дж. Халем (G. Hallam, 1996), І. Сікстром (I. Sikstrom, 2001), П. Шарма (P. Sharma, 2007), С. Райен (S. Ryan, 2000) та ін.) до підготовки майбутніх учителів

природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, який передбачає консолідацію матеріально-технічних, навчально-методичних, кадрових, фінансових, технологічних та інформаційних ресурсів, створення різноманітних освітніх інформаційно-ресурсних центрів та систем дистанційного навчання різного рівня, які матимуть за мету допомогти студентам в організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

За результатами теоретичного аналізу та експериментальних досліджень нами спроектовано та розроблено модель підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Ця модель гіпотетично відображає ефективність підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи за експериментальною методикою реалізації комплексу педагогічних умов та цілеспрямованим формуванням готовності студентів до організації безпечної життєдіяльності школярів.

1) Методологічно-цільовий блок моделі відбиває мету – формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, яка складається із таких структурних компонентів: когнітивного, операційно-діяльнісного, мотиваційного та рефлексивно-адаптивного.

Зміст цього блоку моделі становлять такі методологічні підходи, які розкрито у попередніх підрозділах дисертації: інтеграційний, рефлексійний, середовищний, особистісно орієнтований та ресурсно-орієнтований.

Цей комплекс підходів, на підставі аналізу праць таких науковців, як К. Варивода (2016), Є. Євладова (2008), Н. Кулалаєва (2013), В. Михайлюк (2012), Л. Сорокіна (2010), ми вважаємо за доцільне доповнити культурологічним підходом до підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, згідно якого процес цієї підготовки спрямовується на формування культури безпеки студентів та на набуття відповідних умінь і навичок сформувати її у своїх вихованців у майбутній професійній діяльності. У результаті, як можемо погодитися із ученими, культура безпеки піднімається до рівня ідеології суспільного захисту. Водночас, цей підхід ураховує той факт, що культура безпеки не може сформуватися автоматично, потрібна системна організація освітнього процесу, педагогічних впливів як на майбутніх учителів природничих наук, що заснована на науковому вивченні форм, методів, напрямів розвитку особистості, так і в майбутньому – на учнів старшої школи, з якими тісно співпрацюватимуть вище зазначені вчителі та пропагуватимуть ідеї безпечного існування соціуму, багатогранності пізнання світу, природи, себе.

Через призму вище сказаного зрозуміло, що зміст підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, представлений дисципліною «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» та доповнений спецкурсом «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи» та віртуальним практикумом з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, має враховувати специфіку діяльності майбутніх учителів природничих наук в умовах досягнення меж зростання рівня безпечного перетворення середовища перебування, тобто будуватися на засадах культури безпеки.

Аналізуючи освітні програми галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта предметної спеціальності 014.15 Середня освіта (Природничі науки), доходимо висновку і про важливість компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи (В. Аніщенко (2011), М. Астахова (2015), Ю. Бойчук (2011), Н. Глузман (2010), І. Кобилянська (2015), О. Муковіз (2016), О. Падалка (2011), С. Раков (2005), В. Титаренко (2017), Н. Ткачук (2015), Д. Рушен (D. Ruchen, 2003), Л. Спенсер (L. Spencer, 1993), С. Спенсер (S. Spencer, 1993), С. Перрі (S. Parry, 1996) та ін.). Згідно цього підходу, успішній організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи сприятиме професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя природничих наук як об'єднуюча ланку інваріантних ознак педагога: володіння системою фахових знань та умінь, професійно-моральних цінностей і пріоритетів (готовність до співпереживання, толерантність, відповідальність); мотивоване бажання до безперервного професійного самовдосконалення; здатність до професійної рефлексії, до системного бачення педагогічної реальності й системної дії в професійно-педагогічній ситуації; уміння знаходити нестандартні рішення професійно-педагогічних задач.

Безумовно, ця компетентність є важливим складником готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, яка визначає похідну компетентність – компетентність в організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, яку ми потрактуємо як здатність студента не лише здобувати й безперервно оновлювати знання в галузях безпеки життєдіяльності, валеології, цивільного захисту, але й оперувати нею на практиці, проєктувати та моделювати свою діяльність, вирішуючи основні завдання процесу організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, рефлексувати, застосовувати набуті знання й уміння у середовищі ЗЗСО.

Низку принципів, які ми розглянули та схарактеризували у контексті підготовки майбутніх учителів природничих наук до

організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи (саморегуляції, безперервності й наступності, трансдисциплінарності, модульності, людиноцентризму та «соціоприродної справедливості», технологізації знань, науковості, мультимедійності, інтерактивності), вважаємо за доцільне доповнити принципом здорового способу життя (К. Варивода (2016), М. Гриньова (2015), С. Новописьменний (2016), М. Шкарлет (2017) та ін.), який має бути, на наше глибоке переконання, ключовим у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, оскільки передбачає зв'язок шкільної освіти в галузі безпеки життєдіяльності зі здоров'язберігаючими технологіями та мотиваційними методиками (Варивода, 2016).

Ми вважаємо, що при формуванні у майбутніх учителів природничих наук здатності надавати рекомендації щодо ведення здорового способу життя ключовим вектором діяльності має стати усвідомленість цінності власного здоров'я та необхідності ведення здорового способу життя. Студент-майбутній учитель, який веде здоровий спосіб життя (правильно харчується, не палить, не вживає алкоголь та наркотичні речовини, займається спортом тощо), у майбутньому, безперечно, зможе переконати учнів старшої школи власним прикладом не піддаватися шкідливим звичкам, бережно ставитись до власного здоров'я, виховати здорових дітей, які принесуть культуру здоров'я у власні сім'ї. Відтак, як зазначає С. Новописьменний, у далекій перспективі можна буде спостерігати покращення стану здоров'я не лише школярів, але й здоров'я української нації у цілому (Новописьменний, 2016).

Абсолютно погоджуючись з М. Гриньовою у тому, що надважливим є той факт, щоб учитель слугував взірцем здорового образу життя, зазначимо, що підготовка майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи має спрямовуватися на оволодіння студентами високим рівнем теоретичної і практичної підготовки до застосування здоров'язбережувальних технологій, щоб у перспективі кожен із них зміг систематично й ефективно впливати на здоровий розвиток учнівської молоді (Гриньова, 2015).

Реалізація цього принципу під час підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи має відбуватися за допомогою дидактичної лінії «Я навчуся – Я передам знання іншому – Я (Ми) отримаю задоволення (досягнемо мети)», у межах якої підбираються та апробуються різноманітні оздоровчі практики, ігрові та медитаційні методики. У цьому контексті дослідники А. Лаптев та А. Мельнікова особливо наголошують на застосуванні методик стародавніх східних оздоровчих

практик, і наводять приклад гри Плейстік (Playstick) як інструменту підтримки стійкого життєвого тону. Освоїти навички цієї динамічної медитації може будь-яка людина в будь-якому віці (Мельникова, Лаптев, 2015).

Досліджуючи проблематику підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи у ракурсі визначення її принципів, не можемо оминати принцип наочності, який полягає у тому, що за рахунок продуманого застосування засобів наочності можна посилити емоційний вплив на студентів (а також учнів), підвищити рівень доступності матеріалу, що вивчається, прискорити активізацію розумової діяльності студентів, полегшити сприйняття та запам'ятовування інформації (С. Волошинов (2011), С. Гончаренко (1997), С. Максимюк (2009), М. Фіцула (2000) та ін.).

Відомий український учений С. Гончаренко трактує наочність як джерело знань, на основі якого формуються чуттєві уявлення й поняття, як ілюстрацію до положень, що вивчаються, опору для абстрактного мислення (Гончаренко, 1997). У зв'язку з цим ми вважаємо, що вивчення основ організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи обов'язково має супроводжуватися наочністю, адже не можна навчитися уникати природних чи соціальних небезпек, боротися з тероризмом, надавати долікарську медичну допомогу у невідкладних станах, використовуючи лише підручник чи навчальний посібник, якщо студент не зможе побачити, як це здійснюють компетентні фахівці тощо.

Отже, під час підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи доцільно використовувати комплексне поєднання різних видів наочності:

- природна наочність: рослини, тварини (наприклад, під час вивчення дисциплін «Ґрунтознавство», «Загальна фізика», «Фізична географія», «Ботаніка», «Фізіологія рослин з основами мікробіології», «Зоологія» тощо, акцент здійснюється на факторі безпеки/небезпеки – які рослини отруйні та небезпечні, які тварини загрожують безпечному життю тощо;

- експериментальна наочність: наприклад, оцінювання рівня здоров'я людини за допомогою інформаційних систем «Рівень здоров'я» та «Valeo Test»; гарвардський степ-тест; тест фізичних можливостей; тест зорово-моторної реакції; тест Люшера; тест «Самопочуття-активність-настрій»; тест «Ситуативна тривожність», тест «Саморегуляція» тощо для комплексної оцінки показників напруженості адаптивних систем організму людини (Гончаренко, Камнева, Корженко, Миргород, 2014, Гриньова, 2008);

- статична та динамічна наочність: рисунки, фотографії, презентації, кіно, анімація, відеоканали, комп'ютерні навчальні моделі,

імітаційні моделі (доцільно використовувати у межах вивчення будь-якої дисципліни освітньої програми, особливо, під час вивчення спецкурсу ««Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи» та віртуального практикуму з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи»);

- об'ємна наочність: макети, муляжі (особливо, під час вивчення тем «Долікарська медична допомога у невідкладних станах», «Методика навчання безпеки життєдіяльності», «Цивільний захист» тощо);

- звукова наочність: аудіозаписи, радіо, подкасти (будь-яка дисципліна освітньої програми);

- символічна й графічна наочність: схеми, креслення, карти, таблиці, брошури, плакати (будь-яка дисципліна освітньої програми);

- змішана наочність – навчальний звуковий відеофільм тощо (будь-яка дисципліна освітньої програми);

- оперативно-демонстраційна наочність: на опорних зовнішніх діях фахівця, який демонструє, як виконувати ту чи іншу діяльність (Новописьменний, 2016).

Безперечно, гармонійне поєднання теорії, практики і наочності підвищить ефективність процесу підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. У зв'язку з цим зазначимо, що найкраще експериментальна, статична та динамічна наочність, звукова, символічна й графічна, змішана наочність поєднується у середовищі дистанційної підтримки (дистанційний курс + віртуальний клас), що у свою чергу забезпечує високий рівень мотивації навчальної діяльності завдяки, як слушно вказує О. Муковіз, різноманітності викладу навчальної інформації, наявності звукового та відеосупроводу навчальних матеріалів, вільному й гнучкому за часом та місцем доступу до навчальної інформаційної системи; активному характеру взаємодії студента з комп'ютером та мережею, можливістю вести діалог з викладачем або з іншими студентами тощо (Муковіз, 2016).

Підсумовуючи, зазначимо, що методологічно-цільовий блок моделі передбачає систему знань про підготовку майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, що дозволяють усвідомлено та цілеспрямовано вибудувати взаємозв'язок професійно-педагогічних знань, навичок і умінь, що визначають успішність педагогічної діяльності. У цьому блоці визначено і сформульовано принципи та наукові підходи з метою формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

2) Змістово-технологічний блок моделі передбачає структурні компоненти підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи

(інформаційний, технологічний, мотиваційний та аналітико-результативний), зміст (дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці», «Загальна методика навчання природничих дисциплін», «Методика вивчення навчального предмету "Природничі науки"», «Освітні технології»; спецкурс «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи», віртуальний практикум з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи), форми, методи, засоби, технології.

Розглянемо, як організувати процес взаємодії між суб'єктами навчання під час підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Згідно діяльнісного підходу (О. Леонтьєв (1975)) до підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, процес навчання студентів визначається як спільна комунікативна діяльність тандему «викладач-студент» («учитель – учень»), спрямована на передачу інформації.

Послугуючись працями науковців (В. Вишнівський, М. Гніденко, Г. Гайдур, О. Ільїн (2014), О. Гомонюк (2016), Н. Кононец (2016), В. Кухаренко (2001), Н. Муліна (2012), О. Муковіз (2016), Л. Самсонова (2000), В. Ясулайтіс (2000) та ін.), з'ясовано, що є два види взаємодії тандему «викладач-студент»:

1) безпосередня – віч-на-віч (відбувається в традиційному навчанні за умов одночасної присутності студента й викладача в спільному навчальному середовищі, як правило, обмеженому аудиторією);

2) опосередкована (здійснюється за допомогою певних інформаційно-телекомунікаційних засобів: телефону, мережі Інтернет, електронної пошти, чату, месенджерів тощо).

За фактором «подолання розриву в часі та просторі» учена Н. Муліна вирізняє такі види опосередкованої взаємодії: реальна опосередкована взаємодія – викладач та студенти спілкуються одночасно, але вони роз'єднані в просторі; взаємодія, опосередкована комп'ютером – спілкування, здебільшого, не відбувається в реальному часі, тому відповідь партнера може бути відстрочена в часі; повністю опосередкована взаємодія – передбачає одночасну віддаленість студента від викладача в часі й просторі (Муліна, 2012, с. 43–44). За фактором «учасник взаємодії» зарубіжний дослідник дистанційної освіти М. Мур (M. Moore, 1993, 1996) визначає три види взаємодії: «студент – зміст навчального курсу», «студент – викладач», «студент – студент» (Moore, 1993, 1996).

З урахуванням вище зазначеного, щоб охопити усі види навчальної взаємодії під час підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів

старшої школи ми зупинилися на змішаній формі навчання студентів – поєднання традиційного навчання з елементами дистанційної освіти (реалізація третьої педагогічної умови – створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи).

Погоджуючись із зарубіжними дослідниками (С. Бонк (C. Bonk, 2005), С. Грехем (C. Graham, 2005), С. Мьобс (S. Moebs, 2006), С. Вейбелзахл (S. Weibelzahl, 2006), Е. Стракке (E. Stracke, 2010), П. Шарма (P. Sharma, 2007), Б. Баретт (B. Barrett, 2007) та ін.), змішане навчання само по собі трактується як підхід, який інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно опосередковане навчання в освітньому середовищі ЗВО. Продовжуючи наукові пошуки форм організації навчання у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, ми доходимо до висновку про доцільність таких форм організації змішаного навчання у ЗВО:

1) традиційні форми організації навчання: лекції, практичні заняття, семінари, самостійна робота, екскурсії тощо (під час вивчення дисциплін та спецкурсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи»);

2) комп'ютерно орієнтовані форми організації навчання: відеолекції, вебінари, індивідуальні та групові онлайн проєкти, віртуальні консультації тощо (середовище дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи на базі сучасних сервісів Google).

Щодо підбору комплексу методів навчання, які будуть найбільш ефективними під час підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, то ми звернулися до науково-практичного доробку вчених та проаналізували низку праць (І. Андрощук (2015), І. Андрощук (2015), Н. Бідюк (2009), О. Ворожейкіна (2011), М. Гриньова (2013), Н. Грицай (2016),), Р. Гуревич (2013), Л. Малаканова (2013), Г. Сорокіна (2013), В. Староста (2017), С. Стеблюк (2017), Н. Наволокова (2012), М. Скрипник (2013) та ін.). Тож нами були обрані такі методи: інтерактивні методи навчання – диспути, інтерактивні ігри, робота в мікро-групах («Пари», «Змінювані трійки», «Два – чотири – всі разом»), симуляції, кейс-метод, мозковий штурм, метод ПРЕС, інтерактивна дискусія, акваріум, міні-дослідження, метод «Кожний навчає кожного», мотиваційні тренінги тощо; комп'ютерно орієнтовані методи навчання – метод інтерактивних вправ (<https://learningapps.org/>, <https://wordart.com/>), онлайн проєкти, інтенсив з Google-презентаціями, веб-квести, імітаційне моделювання та ін.

При запровадженні змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи доцільним є використання таких засобів навчання: традиційні засоби навчання: підручники, навчальні посібники, друковані роздаткові матеріали, лабораторне обладнання (муляжі, плакати, буклети) тощо; комп'ютерно орієнтовані засоби навчання: дистанційний курс «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи», віртуальний клас «Віртуальний практикум з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи», електронні конспекти лекцій, методичні матеріали, відеоматеріали, інформаційно-пошукові та довідкові системи, анімації та симуляції тощо. Створюючи комплекс форм, методів, засобів навчання, які сприятимуть успішній підготовці майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, доходимо висновку, що педагогічні технології такої підготовки як оптимальні способи дій для досягнення мети, які є складниками ефективної моделі діяльності тандему «викладач-студент» (М. Гриньова (2008), О. Гомонюк (2016), І. Дичківська (2004), Н. Кононець (2016), А. Насімчук (2002), І. Прокопенко (2018), С. Сисоєва (2006) та ін.) – це: дистанційні, проєктні, тренінгові, мультимедійні, імітаційні та кейс-технології. Ми переконані, що цей перелік має бути доповнений здоров'язбережувальними технологіями, з якими слід знайомити майбутніх учителів природничих наук: діяльність валеологічних гуртків та клубів, додаткові заняття, виховні заходи, спортивні змагання, розваги, конкурси, вікторини, методики забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація збалансованого харчування, фізична підготовка, гімнастика, загартовування, ароматерапія, масаж, фітотерапія, арттерапія, апітерапія тощо (Т. Денисовець (2011), М. Дяченко-Богун (2016), Л. Кравчук (2015), С. Новописьменний (2016), В. Оржеховська (2007) та ін.).

Наголосимо, що наукове обґрунтування потенціалу виокремлених педагогічних технологій та їхніх реалізаційних механізмів, про які йтиметься у наступному розділі дисертації, відображає технологічний складник змістово-технологічного блоку моделі.

3) Результативно-оцінювальний блок моделі представлений критеріями (когнітивно-процесуальний, діяльнісно-технологічний, мотиваційно-ціннісний, рефлексійно-саморегуляційний) показниками та рівнями (елементарний, достатній, високий) готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, діагностичним інструментарієм та результатом – позитивна динаміка готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Графічне подання моделі зображено на рисунку 1.

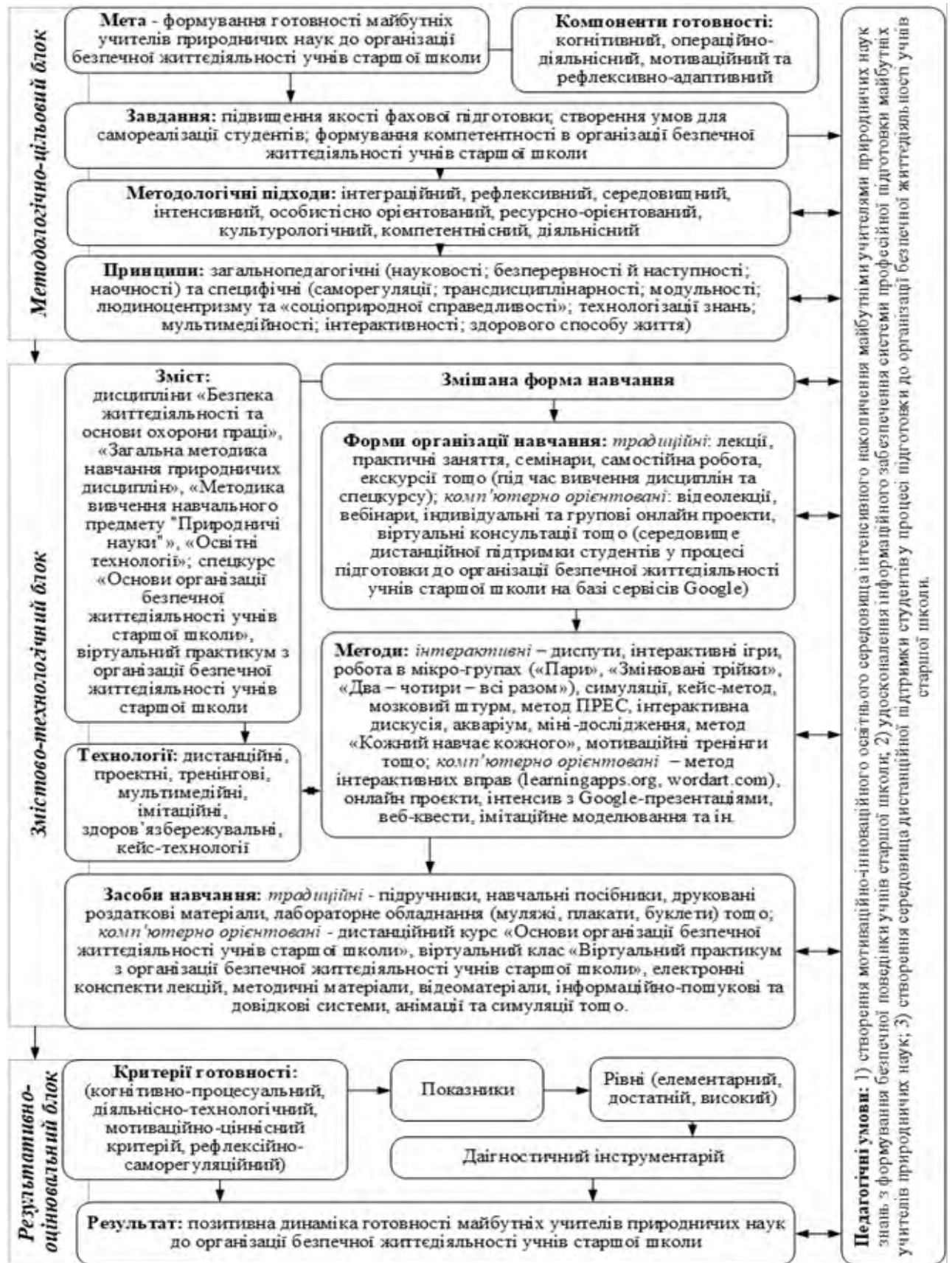


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи

Таким чином, в основу розробленої моделі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи покладено взаємозв'язок таких блоків: методологічно-цільового, змістово-технологічного та результативно-оцінювального. До структурних складників моделі належить: мета, яка полягає у формуванні готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи; педагогічні умови; зміст підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, реалізація якого відбувається через низку дисциплін, спецкурс, віртуальний практикум; технології, форми, методи та засоби навчання студентів; результат.

Список використаних джерел:

1. Кропивка О. Г. Мотиваційно-інноваційне середовище інтенсивного навчання майбутніх учителів природничих наук з формування безпечної поведінки старшокласників. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5 (188). С. 79–83.
2. Кропивка О. Г. Операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 136–140.
3. Кропивка О. Г., Кононець Н. В. Середовище дистанційної підтримки у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2019. Вип. 4 (129). С. 77–83.
4. Кропивка О. Г. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 25.
5. Кропивка О. Г. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. *INTERNATIONAL ACADEMY JOURNAL WEB OF SCHOLAR*. 2019. No 9 (39), vol. 2. P. 3–10.
6. Кропивка О. Г. Аспекти формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «ЗД»: доступність, діалог, динаміка* : III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., (Полтава, 18–22 лютого 2019 р.). Полтава, 2019. С. 393–395.
7. Кропивка О. Г. Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI Каршиїнські читання)* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Полтава, 30–31 травня 2019 р.). Полтава : ТОВ Сімон», 2019. С. 179–181.

8. Кропивка О. Г. Професіограма майбутнього учителя природничих наук у контексті організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. *Сучасний рух науки* : VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., (3–4 жовтня 2019 р.). Дніпро, 2019. Т. 2. С. 311–315.

9. Кропивка О. Г. Підготовка майбутніх учителів природничих наук до віртуального практикуму з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. *Topical issues of the development of modern science* : the 2 International scientific and practical conference, (October 16–18, 2019). Publishing House «ACCENT», Sofia, Bulgaria, 2019. P. 33–37.

10. Кропивка О. Г. Спецкурс «основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи». *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVII Каришинські читання)* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Полтава, 28–29 травня 2020 р.). Полтава : Астроя, 2020. С. 244–246.

СТРУКТУРА МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Одна з актуальних проблем сучасної освіти полягає у створенні здоров'язбережувального середовища у закладі вищої освіти в умовах сьогодення. Низький рівень рухової активності, ігнорування специфіки навчання та майбутньої професійної діяльності майбутніх учителів, гальмують процес формування здоров'язбережування.

В основі методу моделювання, який широко застосовується нині в наукових дослідженнях, міститься використання моделей досліджуваних об'єктів. Моделювання трактують як репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення. У процесі розвитку поняття «моделювання» підкреслюється, що метод моделей базується на аналогії функцій, які здійснюються об'єктами різної природи. Так, О. Рудницька розуміє модель як штучну систему, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується [5, с. 212]. Низка філософських і педагогічних досліджень [1, с. 51] визначають модель як систему, яка відображає й відтворює об'єкт дослідження та здатна замінити його так, щоб вивчення цієї системи дало нову інформацію про об'єкт. Під моделлю системи вчені розуміють опис системи, що відображає певну групу її властивостей. Створення моделі системи дозволяє передбачити її поведінку в визначеному діапазоні умов.

Водночас, В. Штофф виділяє три умови побудови моделі [6, с. 267]:

- 1) між моделлю та оригіналом існує відношення схожості, форма якого явно виражена і точно зафіксована;
- 2) модель у процесі наукового пізнання є заміщенням об'єкта вивчення;
- 3) вивчення моделі дає змогу отримати інформацію (відомості) про оригінал.

Виділяють п'ять етапів моделювання [6, с. 267]:

- попередній аналіз процесу;
- побудова і наступне вивчення моделі;
- дослідження і випробування моделі;
- отримання на моделі інформації, її аналіз;
- коригування моделі і перенесення знання на оригінал (рис.

1).



Рис. 1. Етапи моделювання

Аналіз комплексу теоретичних джерел дослідження дозволяє визначити, що сутність моделювання полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал). Г. Суходольський визначає моделювання «як процес створення ієрархії моделей, в якій деяка реально існуюча система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами». Моделювання як метод й універсальний спосіб пізнання використовується в науці з метою вивчення і перетворення явищ у будь-якій сфері діяльності, під моделюванням учені розуміють «дослідження об'єктів пізнання на їх моделях». До моделювання належить побудова (конструювання, розробка) й аналіз (вивчення з певною метою) моделей різноманітних об'єктів живої і неживої природи та різних процесів. Модель є засобом дослідження, за допомогою якого набувають нових знань [8, с. 158].

В. Ягупов підтримує думку І. Підласого, який подає моделі систем процесу виховання в сучасній теоретичній педагогіці, побудовані за критеріями: цілей і завдань, змісту виховного процесу, взаємодії вихователів і вихованців, застосованих форм і методів виховної діяльності, послідовність етапів (стадій) розвитку процесу в часі [9, с. 443]. Виховання – складаний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для фізичного, психічного і соціального розвитку. Найвища мета виховання – всебічний і гармонійний розвиток особистості. Це зумовлено сутністю людини як найдосконалішого витвору природи і суспільства. Кожна суспільно-економічна формація в рамках перспектив свого поступального руху вперед висуває конкретні завдання щодо виховання. Але, так чи інакше, ці завдання спрямовані на досягнення стратегічної мети – всебічного гармонійного виховання [4, с. 50].

Таким чином, у контексті вивчених вище загальних положень нами прийнято до уваги, що розроблена модель виховання

особистості майбутнього вчителя дає змогу глибше зрозуміти сутнісну характеристику процесу виховання і визначити науково обґрунтовані підходи до його практичного здійснення. Ця структура вказує на двосторонній характер виховання і зумовлює необхідність тісної взаємодії вихователя й вихованця на всіх етапах виховної роботи, починаючи з визначення її мети та завдань, завершуючи перевіркою й оцінкою її результатів. «Всебічне виховання, – говориться в праці А. Кузьмінського та В. Омеляненка, – передбачає формування у людини певних якостей відповідно до вимог морального, розумового, фізичного, трудового й естетичного виховання. А під гармонійністю розуміють узгодження, поєднання цих якостей, їх взаємодоповнення і взаємозбагачення в духовному й фізичному естві людини» [4, с. 50].

Мета: охарактеризувати модель виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У процесі розробки моделі виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти й проектування шляхів її ефективного впровадження в освітній процес нами враховувалися такі умови моделювання:

– інгерентність – достатня міра узгодженості моделі з середовищем, у яке вона впроваджується;

– простота – відображення в моделі й операціоналізація найсуттєвіших одиниць і понять, які відображають істотні властивості на взаємозв'язки процесу виховання особистості майбутнього вчителя до означеного виду діяльності;

– адекватність – можливість досягнення сформульованої мети згідно з означеними критеріями.

Рівноцінними складовими в рамках розробленої моделі є цільовий, змістовий, процесуальний, контрольний-результативний блоки, кожен з яких має структурні компоненти. Модель виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти представлена на малюнку 1.

Охарактеризуємо кожен блок моделі виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу:

Цільовий блок моделі виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти містить соціальне замовлення на перевірку здоров'язбережувального середовища в закладах вищої освіти, що є основою виховання особистості майбутнього вчителя.

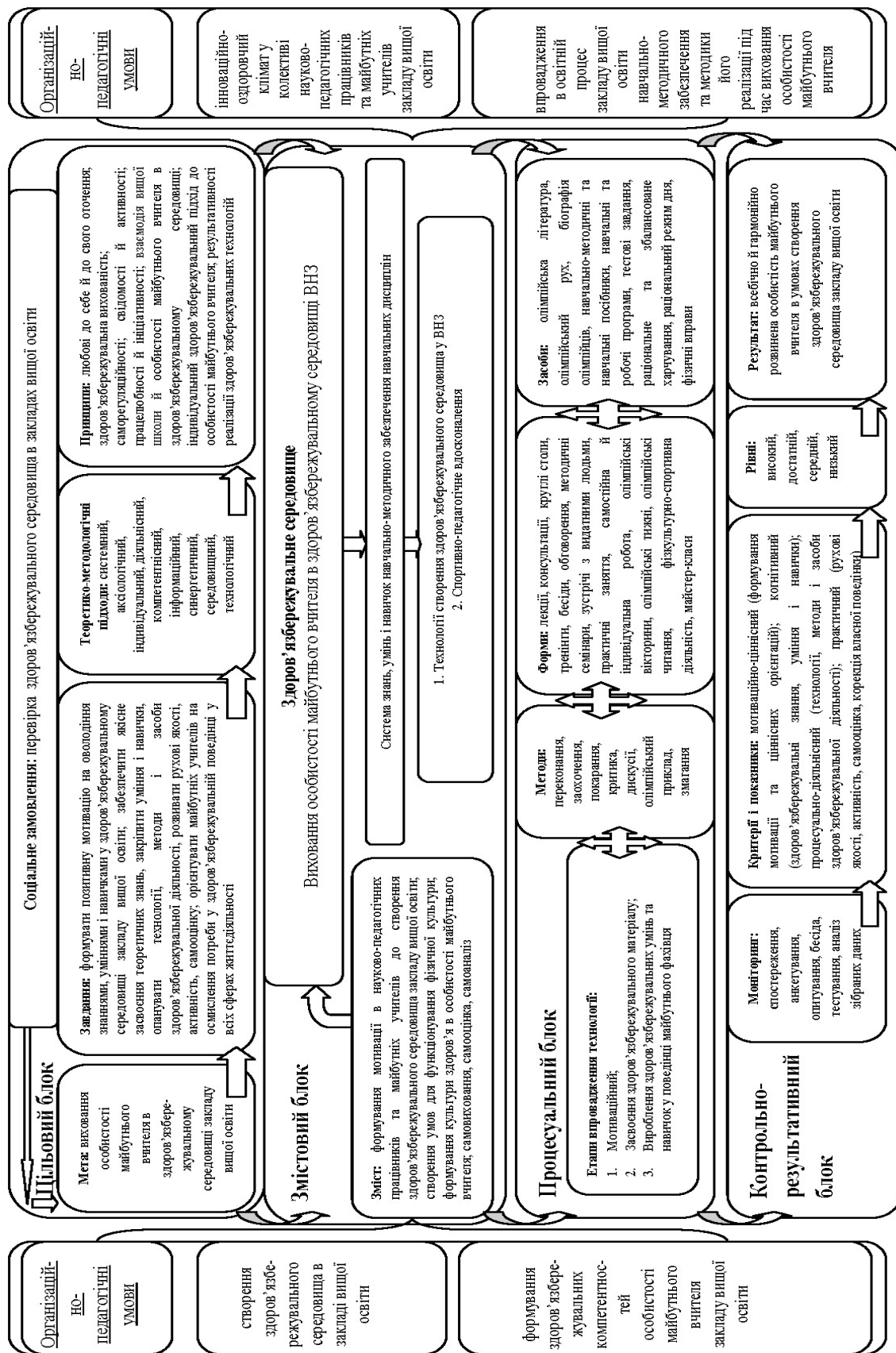


Рис. 2. Модель виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти

В умовах швидкоплинних змін, глобалізаційних процесів і розвитку в Україні багатуокладної ринкової економіки, що формується на конкурентних засадах, загострення економічної й екологічної криз, збільшення на планеті кількості людей, які голодують, зміни клімату та розгортання руйнівних, некерованих природних катаклізмів і катастроф, зростання ролі як у світовому, так і в національному масштабах таких вичерпних, життєво необхідних ресурсів, як питна вода, продукти харчування й енергоносії, існує гостра необхідність у підготовці для агропромислової галузі фахівців, вихованих на засадах ноосферогенезу, здатних ефективно діяти в ситуаціях невизначеності, творчо підходити до вирішення назрілих проблем, продукувати нові ідеї, згуртовувати людей навколо суспільно корисної мети та забезпечувати її досягнення в оптимальні терміни при мінімальних матеріальних затратах не порушуючи, а відновлюючи баланс екосистеми. Для цього особистість майбутнього вчителя необхідно гармонійно і всебічно розвивати в закладах вищої освіти. Звідси випливає мета й завдання [7, с. 211-218].

Мета репрезентує кінцевий результат виховання особистості майбутнього фахівця до означеного виду здоров'язбережувальної діяльності. Завдання спрямовані на наступне:

- формувати позитивну мотивацію на оволодіння знаннями, уміннями і навичками у здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти;

- забезпечити якісне засвоєння теоретичних знань, закріплення умінь і навичок, опанування технологій, методів і засобів здоров'язбережувальної діяльності, розвиток рухових якостей, активності, самооцінка;

- орієнтувати майбутніх учителів на осмислення потреби у здоров'язбережувальній поведінці у всіх сферах життєдіяльності.

Теоретико-методологічні підходи включають системний, аксіологічний, індивідуальний, діяльнісний, компетентнісний, інформаційний, синергетичний, середовищний, технологічний та принципи: любові до себе і до свого оточення; здоров'язбережувальна вихованість; саморегуляційності; свідомості й активності; працелюбності й ініціативності; взаємодія вищої школи і особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі; індивідуальний здоров'язбережувальний підхід до особистості майбутнього вчителя; результативності реалізації здоров'язбережувальних технологій, які забезпечують ефективність виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти з урахуванням закономірностей освітнього процесу.

Змістовий блок моделі відображає зміст виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального

середовища закладу вищої освіти: формування мотивації в науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів до створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти; створення умов для функціонування фізичної культури; формування культури здоров'я в особистості майбутнього вчителя; самовиховання, самооцінка, самоаналіз, які об'єднують у собі всі напрями діяльності вищої школи щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді.

До змістового блоку моделі також включено навчально-методичне забезпечення, яке є частиною технології виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти та складається з навчальних дисциплін:

– «Технології створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі»;

– «Спортивно-педагогічне вдосконалення».

Процесуальний блок моделі виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти містить: етапи впровадження технології виховання майбутнього фахівця (мотиваційний, засвоєння здоров'язбережувального матеріалу, вироблення здоров'язбережувальних умінь та навичок у поведінці майбутнього фахівця), методи, форми, засоби виховання, яким наповнюється як головна мета виховання, так і конкретні завдання стосовно окремої особистості, під яким розуміється сукупність уявлень, понять, суджень і цінностей, якими збагачуються вихованці.

Методи виховання особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти нами були підібрані як специфічні прийоми і способи виховної роботи для досягнення поставлених виховних цілей [4, с. 201-217; 9, с. 507-523]:

1. *Переконання* – забезпечує ефективність усіх інших методів, лежить в основі професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя і, відповідно, визначає його діяльність та поведінку.

2. *Заохочення* – виражає позитивну оцінку науково-педагогічним працівником поведінки особистості майбутнього вчителя з метою закріплення позитивних якостей і стимулювання до діяльності.

3. *Покарання* – передбачає вплив педагога на особистість майбутнього вчителя з метою осуду чи гальмування негативних дій і вчинків.

4. *Дискусія* – обговорення питань щодо збереження і зміцнення здоров'я.

5. *Олімпійський приклад* включає в себе засоби і прийоми, що враховують природну схильність особистості майбутнього вчителя до

наслідування, копіювання яскравих зразків і ідеалів (у нашому дослідженні олімпійський приклад).

6. *Змагання* – природна схильність особистостей майбутніх учителів до здорового суперництва й самоутвердження в колективі.

Засоби виховання нами відбиралися залежно від мети поставленої у моделі виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти, опосередковувалися обраним методом виховання, а саме:

1. *Олімпійська література* як засіб відображення і збереження знань про розвиток олімпійського руху, філософії олімпізму.

2. *Біографія олімпійців* як засіб спонукування до наслідування.

3. *Навчальний посібник* як засіб формування професійної культури майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти, доповнює або частково замінює підручник.

4. *Навчально-методичний посібник* як засіб підготовки особистості майбутнього вчителя до розвитку у нього пізнавальних інтересів у процесі створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти.

5. *Раціональне і збалансоване харчування* (достатнє в кількісному й повноцінне в якісному відношенні харчування) як засіб збереження організму особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти, сприяє опірності шкідливим факторам навколишнього середовища, високій фізичній й розумовій працездатності, а також активному довголіттю.

6. *Раціональний режим дня* як засіб збереження здоров'я особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі ЗВО, до якого входить: правильне чергування праці й активного відпочинку, регулярний прийом їжі, певний час підйому і відходу до сну, виконання ряду гігієнічних заходів.

7. *Фізичні вправи* як засіб оздоровлення та зміцнення здоров'я особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти, адже рух – це життя, він будує наш організм, зміцнює опорно-руховий апарат, розвиває м'язи, робить фігуру стрункою і красивою.

У виховній роботі з особистістю майбутнього вчителя нами використовувалися *масові* (конференції, методичні семінари, виставки, конкурси, тренінги, олімпійський тиждень, фізкультурно-спортивна діяльність тощо), *групові* (круглі столи, гуртки за інтересами, туристичні походи, зустрічі, обговорення, олімпійські вікторини тощо), *індивідуальні* (заняття фізичною культурою і спортом, консультації, завдання, олімпійські читання, самостійна та індивідуальна робота тощо) форми.

Контрольно-результативний блок моделі виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального

середовища закладу вищої освіти забезпечує моніторинг якості виховання майбутнього фахівця, виділення критеріїв, показників вихованості, визначає кінцевий результат – рівень впливу виховного процесу на розвиток і формування особистості майбутнього вчителя, до яких відносимо: систему вмінь, знань і навичок; вчинки та дії особистості майбутнього фахівця; всебічний і гармонійний розвиток вихованця; активну життєву настанову та орієнтацію на досягнення успіху.

Організаційно-педагогічні умови виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти включені до моделі, щоб показати їх значущість у забезпеченні результативності процесу виховання майбутнього фахівця. До них відносимо:

- створення здоров'язбережувального середовища у закладі вищої освіти;
- формування здоров'язбережувальних компетентностей особистості майбутнього вчителя закладу вищої освіти;
- інноваційно-оздоровчий клімат у колективі науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів закладу вищої освіти;
- впровадження в освітній процес закладу вищої освіти навчально-методичного забезпечення та методики його реалізації під час виховання особистості майбутнього вчителя.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища ЗВО буде результативним, якщо при його організації реалізувати сукупність принципів виховання особистості майбутнього вчителя закладу вищої освіти.

Принципи виховання – це знання про сутність, зміст, структуру виховання, його закони, закономірності, що проявляються як норми виховної діяльності в різних освітньо-виховних системах, оптимальні науково обґрунтовані регулятори виховної практики; це керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту організації та методів виховного процесу [9, с. 464-465].

І. Підласий виділяє такі принципи виховання: суспільна спрямованість виховання; зв'язок виховання з життям і працею; опора на позитивне; особистісний підхід; єдність виховних впливів родини, школи тощо. А. Кузьмінський і В. Омеляненко виокремлюють принципи народності; демократизації; природовідповідності; гуманізації; неперервності; індивідуалізації та диференціації; єдності виховання та життєдіяльності; етнізації; послідовності й систематичності; культуровідповідності [4, с. 193-195]. В. Ягупов виводить таку систему принципів виховання: цілеспрямованість; суспільна спрямованість, зв'язок із життям; виховання в праці; виховання в колективі та через

колектив; суб'єкт-суб'єктний характер виховних взаємин; гуманізм і демократизм у поєднанні з високою вимогливістю та пошаною до особистості вихованця; опора на позитивні якості; наступність, активність, системність; оптимізація виховного процесу [9, с. 467-468]. Таким чином, спостерігається різноманіття підходів до принципів виховання, але всі вони спрямовані на успішну реалізацію цілей виховання – всебічний, гармонійний розвиток особистості.

В. Ягупов зазначає, що основними характеристиками системи принципів виховання, виходячи із сучасних педагогічних концепцій, мають бути [9, с. 467]:

- по-перше, націленість на виховне і розвивальне навчання, формування всебічно гармонійно розвиненої особистості вихованця – гідного громадянина української держави з активною життєвою позицією та творчою настановою;

- по-друге, національна спрямованість, гармонійність, комплектність, конкретність та послідовність виховних впливів;

- по-третє, спрямованість на забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в різних освітньо-виховних системах.

Концептуальний аналіз сучасних досліджень з питань збереження та зміцнення здоров'я майбутніх фахівців дозволив нам виділити систему принципів виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти, що лежать в основі вивчення цієї проблеми, стосуються її загалом і потребують, на нашу думку, суттєвого переосмислення та адаптації в контексті проблеми виховання особистості (рис. 3).

1. Принцип любові до себе і до свого оточення.

Людині, аби жити, потрібно відчувати радість і щастя, це вона може отримати лише з одного джерела – з любові, інших не існує. Любов – почуття, властиве людині, глибока прихильність до іншої особи або об'єкту, почуття глибокої симпатії. Любов може досягти виду досконалої повноти життєвої взаємності і через це ставати вищим символом ідеальних відносин між особистим початком та суспільним цілим.

На думку українських педагогів та філософів, любов – основа багатого духовного життя людини. В. Сухомлинський писав, що «не може бути любові без елементарної людяності, не можуть бути доступними високі ідеали безсердечній людині, яка неспроможна до тонких переживань. Безсердечність породжує байдужість до людей, байдужість – самолюбство, самолюбство – жорстокість».

Принцип розкриває любов до власної особистості, дати собі право бути людиною, тобто переживати досвід, мати страхи, переконання, помилки, недоліки, бажання і надії.



Рис. 3. Принципи виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти

Щоб любити інших, необхідно знайти любов у собі, виростити її. З любові народжується все прекрасне на землі. Любов, як високе моральне почуття, надихає не тільки поетів, вона є життєдайною силою, яка робить особистість майбутнього фахівця стійкою і самовідданою протягом усього життя.

2. Принцип здоров'язбережувальної вихованості.

Здоров'язбережування не обмежується уявленням про зміцнення лише соматичного (тілесного) здоров'я особистості. Важливе значення має збереження психічного, духовного та соціального здоров'я. Це вимагає створення у вищому закладі особливої комфортної атмосфери, яка б відкрила майбутнім фахівцям позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, духовній та соціальній сферах.

Вихованість – комплекс якостей особистості вихованця, який характеризується наявністю й рівнем сформованості суспільно значущих якостей, що відображають всебічність її розвитку та готовність до повноцінної життєдіяльності. Серцевину вихованості становлять духовні якості, що визначають моральне обличчя вихованця, рівень набутого морального досвіду, моральної зрілості [9, с. 450].

Принцип здоров'язбережувальної вихованості спрямований на всебічний та гармонійний розвиток особистості майбутнього вчителя. Передбачає формування ціннісного ставлення майбутнім спеціалістом до здоров'язбережувальної діяльності та поглиблення власного здоров'язбережувального досвіду; створення в закладі вищої освіти середовища на основі постулатів здоров'язбережування.

Участь майбутніх учителів у здоров'язбережувальній діяльності, оволодіння вміннями та навичками сформує потребу в особистості закріпити набуті знання в майбутньому, забезпечить постійний об'єктивний контроль за результатами здоров'язбережувальної діяльності та сформованості здоров'язбережувальної компетентності.

3. Принцип саморегуляційності (за М. Гриньовою).

Процес виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному закладі вищої освіти полягає в оволодінні засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч зі складнощами спричиняла включення механізмів мислення, які призводять до самостійного розв'язання проблеми. Саморегуляція, за твердженням М. Гриньової, є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично [2].

Принцип саморегуляційності полягає в орієнтації особистості майбутнього вчителя на здоров'я та успіх, оскільки саме ці фактори, на нашу думку, є найважливішими в процесі створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти.

Саморегуляція в майбутньому уможливить уникнути синдрому емоційного вигорання особистості майбутнього вчителя, а значить, збереже її здоров'я (фізичне, психічне, духовне). Реалізується цей принцип методиками саморегуляції [3, с. 37-39]:

- усвідомити можливості власного організму;
 - розраховувати і свідомо розподіляти свої навантаження;
 - навчитися переключатися з одного виду діяльності на інший;
 - помірковано сприймати життєві та виробничі конфлікти;
 - не намагатися завжди бути кращим від усіх;
 - навчитися керувати собою, застосовуючи аутогенні тренування
- систему прийомів свідомої психологічної саморегуляції людини.

4. Принцип свідомості й активності.

Однією з умов досягнення успіху в будь-якій діяльності є активність, в основі якої лежить мотивація, спрямована на пізнання. «Активність – важлива умова досягнення цілі в освіті...», – підкреслює І. Зязюн. Вона виражається в усвідомленні цілі виховання, плануванні й організації своєї діяльності, вмінні контролювати, виявляти інтерес до виховання, ставити питання та вміти їх вирішувати.

На думку Т. Круцевич, принцип свідомості та активності передбачає визначення шляхів творчої співпраці педагога і студента для досягнення цілей навчально-виховного процесу. Їх сутність полягає у формуванні стійкої потреби індивіда в освоєнні цінностей, у стимулюванні його прагнення до самопізнання і самовдосконалення.

Принцип свідомості та активності реалізується шляхом створення в особистості майбутнього вчителя позитивного уявлення про майбутню професійну діяльність та передбачає:

- формування розуміння сенсу здоров'язбережування, відповідно, на цій основі інтересу до здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок;
- вироблення мотивації до здорового способу життя;
- спонукання до правильної оцінки власних здоров'язбережувальних дій, учинків;
- виховання звичок самоаналізу, самоконтролю та потреби до самовдосконалення.

5. Принцип працелюбності й ініціативності.

В основі цього принципу – ініціатива. Виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі закладу вищої освіти безпосередньо залежить від здатності до самостійної дії, що змінює власний стан, всупереч природній інерції, це внутрішнє спонукання до нових здоров'язбережувальних форм діяльності, особистої участі в праці.

«Не для школи – для життя» – таке гасло існувало в давньоримських школах. Античні педагоги усвідомлювали необхідність виховання молоді в безпосередній практичній діяльності [9, с. 471]. Здавен працелюбність вважають однією з найважливіших особистісних цінностей. І це природно, оскільки праця завжди постає важливим фактором життєдіяльності людей, джерело матеріального й духовного багатства суспільства.

У психолого-педагогічній літературі визначені основні підходи стосовно визначення поняття «працелюбність»:

- працелюбність як звичка або риса характеру, що виявляється в певних стереотипах поведінки (А. Ахматов, М. Семикін, В. Чебишева та ін.);

– працелюбність як потреба в праці, як ставлення, почуття (Г. Смірнов, В. Турченко, В. Абілов та ін.);

– працелюбність як особистісна якість (Д. Сергеева, Л. Снігур, І. Стогній, П. Чернецов та ін.).

Принцип полягає в позитивному ставленні особистості майбутнього вчителя до процесу здоров'язбережувальної діяльності й виявляється в свідомості та активності, ініціативності, задоволеності самим процесом праці, засвідчує готовність студента брати участь у суспільно корисній діяльності й досягати високих стандартів якості.

6. Принцип взаємодії вищої школи й особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі.

У філософському словнику «взаємодія» тлумачиться як «філософська категорія, що відображає особливий тип відносин між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи їх до зміни, водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, у свою чергу, зумовлює зміну його стану. Її фундаментальне значення зумовлено тим, що вся людська діяльність у реальному світі, практика, а саме – наше існування і відчуття його реальності – ґрунтуються на різноманітних взаємодіях, які людина здійснює і використовує як засіб пізнання, знаряддя дії, спосіб організації буття».

Реалізується цей принцип за умови об'єднання майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників здоров'язбережувальною метою, знаходити свій вияв у змісті, правилах поведінки, стилі життя, традиціях. Співпраця та діалог, як основа суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, включити їх у різні види діяльності. Така єдність є оптимізацією виховного процесу, створить умови для проектування середовища активної здоров'язбережувальної діяльності, яка дає підготовку компетентного фахівця. Вища школа як провідна ланка в системі виховання повинна не лише залучати до здоров'язбережувальної справи, а й озброювати здоров'язбережувальними знаннями, досвідом, дбати про підвищення культури здоров'я поміж майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

7. Принцип індивідуального здоров'язбережувального підходу до особистості майбутнього вчителя.

Особистість – соціальне поняття; це та ж людина, яка характеризується з соціально-психологічного погляду: рівнем розвитку психіки, здатністю до засвоєння соціального досвіду, можливістю спілкування з іншими людьми [9, с. 67].

Індивідуальні особливості особистості визначаються її природними задатками, різними життєвими умовами, результатами попереднього виховання. Неабияке значення мають і типологічні особливості нервової системи, темперамент, характер, сформовані здібності майбутнього

спеціаліста. До подальшого розвитку індивідуальності студента веде єдино правильний шлях – шлях розвитку його інтересів, потреб, працьовитості.

Індивідуальний підхід полягає у використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує особистість кожного студента – майбутнього фахівця. Викладач повинен так організувати навчальну діяльність, щоб досягти результатів, поставлених перед кожним студентом, розвивати його здібності й нахили, спонукати його до творчої пізнавальної самостійної діяльності в процесі здобуття необхідних знань. Ні вибір вправ, ні засобів та форм не забезпечить успіху без правильно організованого процесу формування вмінь і навичок. Організацію його можна здійснити завдяки індивідуальному підходу.

Під час активної діяльності розвиваються психічні процеси, формуються розумові, емоційні й волевові якості особистості, її здібності та характер. Проблема індивідуального підходу не може розглядатися поза діяльністю, без урахування ставлення майбутнього вчителя до оточення, його інтересів. Необхідною умовою здійснення індивідуального підходу є органічне поєднання диференційованого підходу до роботи зі студентами. Щоб індивідуальний підхід був ефективним, необхідно ґрунтуватися на позитивному характері, властивостях особистості майбутнього вчителя.

Освітній процес вишу має бути підпорядкований провідній меті – зберегти здоров'я майбутніх фахівців. Саме за таких умов необхідне проведення роботи поміж студентської молоді, яка має здоров'язбережувальну спрямованість.

Індивідуальний здоров'язбережувальний підхід до особистості майбутнього вчителя передбачає знання її індивідуальності, тобто того унікального, особливого, неповторного, що відрізняє одну людину від усіх інших, включає природні, соціальні, фізичні і психічні властивості. Принцип передбачає знання та врахування специфічних умов, які вплинули б на формування тієї чи тієї риси особистості майбутнього вчителя.

Принцип індивідуального здоров'язбережувального підходу до особистості майбутнього вчителя вимагає вибору та здійснення виховних заходів, які найбільш відповідали б особливостям особистості майбутнього вчителя, внаслідок чого давали б максимальний ефект. Принцип спрямований на створення в кожній особистості ділового настрою, збудження інтересу до засвоєння здоров'язбережувальних знань, проявляється в рисах темпераменту, характеру, у здібностях, особливостях і якостях психічних процесів, у звичках та вподобаннях.

8. Принцип результативності реалізації здоров'язбережувальних технологій.

У процесі реалізації здоров'язбережувальних технологій передбачено вдосконалення освітнього процесу, посилення здоров'язбережувальних аспектів у його реалізації; розвиток системи інфраструктури вишу для активного збереження, відновлення та зміцнення здоров'я студентської молоді; поліпшення якості життя, стимулювання розвитку адаптаційних механізмів.

Під час розробки здоров'язбережувальних технологій взято за основу вивчення фізичних, психічних, соціальних, духовних складових здоров'я. Мета реалізації – розкрити інноваційну суть освітнього процесу як відкритої системи орієнтованої на формування в особистості здоров'язбережувального ставлення до власного життя й здоров'я в співвіднесенні з іншими людьми.

Результативність реалізації здоров'язбережувальних технологій значною мірою залежить від умілого врахування педагогом особливостей майбутнього фахівця. Одне із завдань викладача – бачити неповторність, творчу індивідуальність кожного студента, виявляти, розкривати, плекати в нього неповторний індивідуальний таланти. «Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, – писав К. Ушинський, – якою вона є насправді, з усіма її слабостями і в усій її величі, з усіма її буденними дрібними потребами та з усіма її великими духовними вимогами. Тільки тоді він буде спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, – а засоби ці величезні».

Принцип передбачає опанування вихованцями змісту виховання особистості майбутнього вчителя, набуття ними здоров'язбережувальних навичок, звичок і вмінь, культури здоров'я, їхнього впливу на повсякденну діяльність, спосіб життя, хід й ефективність реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти спрямоване на актуалізацію готовності майбутнього фахівця до внутрішніх змін, забезпечення свободи дій, здійснюється через різні форми, методи та засоби виховання.

Збір інформації, відстеження рівня вихованості особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти проводилися за допомогою різноманітних методів, а саме: спостереження, анкетування, опитування, бесіда, аналіз зібраних даних, тестування.

Визначення критеріїв – чи не найскладніше завдання нашого дослідження. У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісної оцінки сформованості, вихованості або розвитку якостей, умінь, навичок, компетентностей, підготовленості обґрунтовується доцільність використання різних критеріїв. Критеріями вихованості слугують лише ті якості особистості, що сформувалися в єдності

мотиву та дії. Саме сформованість соціально цінних мотивів дій і вчинків здоров'язбережування, передусім морально мотивованої активності, є поштовхом до визначення критеріїв вихованості особистості майбутнього вчителя, які свідчать про ефективність створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти.

Висновки. Отже, дослідна модель допоможе вдосконалити процес виховання особистості майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти, здатної творчо застосовувати здобуті здоров'язбережувальні знання, вміння й навички на практиці, самостійно знаходити, опрацьовувати, аналізувати та використовувати інформацію, мислити нелінійно, використовувати у своїй діяльності сучасний зміст, методи виховання, технології, педагогічні прийоми, набувати необхідних особистих якостей, самозмінюватися та прагнути до постійного самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : монографія. Житомир : ЖДПУ, 2003. 208 с.
2. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ. 2008. 286 с.
3. Гриньова М. В., Даценко О. А. Подолання синдрому емоційного вигорання вчителя. Проблеми освіти : наук.-метод. зб. Київ, 2006. Вип. 49. С. 37–39.
4. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ : Знання-Прес, 2003. 418 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.
6. Сопівник Р. В. Теоретичні і методичні засади формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2012. 444 с.
7. Сопівник Р. В. Виховання лідерів АПК важлива суспільна потреба. Наукові записки Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2012. Вип. 11 (103). С. 211–218. (Серія «Педагогічні та історичні науки»).
8. Торчевський Р. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2012. 300 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ НА ПЕДАГОГІЧНУ ПРОФЕСІЮ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Кардинальні зміни, котрі відбулися за роки незалежності в Україні у системі професійної підготовки майбутніх учителів (а це відмова од суворо фіксованих норм педагогічної діяльності, перехід до колективної та індивідуальної творчості, до пошуку принципово нових форм та методів праці, індивідуалізація навчання, актуалізація завдань, урахування психологічних особливостей студентів), були націлені на забезпечення виконання соціального замовлення з формування учителів нового типу для національної школи України: учителів, здатних працювати в умовах демократизації усіх форм суспільних відносин.

Найслабшою ланкою системи підготовки саме таких педагогічних кадрів виявився недостатній рівень готовності абітурієнтів до оволодіння педагогічною професією, яка, природно, має багато специфічних рис і ставить особливі вимоги до особистості вчителя. Серед студентів педагогічних закладів освіти збільшується кількість осіб, фактично не здатних або не бажаючих працювати у цій сфері. Нерідкісні випадки розчарування в обраній професії як серед студентів, так і серед молодих учителів. Причина невдач – у тому, що суттєвим недоліком підготовки педагогічних кадрів була і нерідко лишається така обставина: у підвалини їхнього формування не вкладена пильна увага до особистості майбутнього спеціаліста: педагогічна освіта в основному вирішує проблеми предметної підготовки вчителя. Гуманітарна ж, гуманістична підготовка все ще суттєво відстає.

Для сучасної педагогічної освіти характерний також слабкий взаємозв'язок між її компонентами: теоретичною та практичною складовими підготовки, спеціальними психолого-педагогічними, суспільствознавчими й загальноосвітніми дисциплінами.

Одним із основних резервів щодо ходу цим перспективним напрямком вбачаємо вияв та відбір на навчання молоді, яка вже виявила схильність до роботи з дітьми. Це завдання важливе не тільки для вишів, що готують педагогічні кадри, але й для всіх структурних ланок педагогічної системи, безпосередньо зацікавлених у приході до школи талановитої молоді. Досвід переконує, що основна увага зосереджується на університетському та післядипломному періоді становлення особистості вчителя, тоді як допрофесійний етап (підготовка учнів до свідомого вибору педагогічної професії) явно недооцінювалася та недооцінюється.

Проблема орієнтації молоді на педагогічні професії має своє коріння у працях Я. А. Коменського, І. Г. Песталоцці, А. Дістервега, М. П. Драгоманова, М. О. Добролюбова, К. Д. Ушинського, які порушували питання професійної відповідності вчителя. Методологія та методика професійного відбору молоді для підготовки її до педагогічної діяльності знайшли своє відображення у дослідженнях Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, Р. І. Хмелюк та інших вчених.

Довгий час школи та педагогічні виші старалися виявляти юних, котрі мають схильність до вчительської професії. Ця робота набувала різних форм, зокрема: психолого-педагогічні факультативи (А. Н. Бритвіхін, Л. Л. Ковальова, Г. В. Носакова, С. Ф. Петрушкін, З. Г. Сазонова, В. Г. Успенський); «школи юних педагогів» (Л. І. Жуков, В. А. Лазарєв, А. А. Левін, Б. Є. Левицький); факультети майбутнього вчителя (Л. Д. Денисяко, С. І. Казаченко, Я. Ф. Райц, В. Е. Шишкіна); мала академія наук, малі тімірязівки тощо (Б. Ф. Баєв, В. Н. Великий, Б. С. Левицький).

Питання раннього виявлення професійної спрямованості у майбутніх педагогів розглядалися Н. К. Котельниковим, С. С. Мартиновою, Е. П. Савченко. Різні аспекти педагогічної профорієнтації узагальнені через педагогічні класи в ряді досліджень В. Н. Великого, Н. П. Волкової, О. В. Єрьомкіна, А. А. Міхашенко.

Проблема надзвичайно актуальна й для багатьох зарубіжних країн, тому там відбір абітурієнтів у педагогічні навчальні заклади здійснюється шляхом ранньої підготовки учнів через включення їх у діяльність з реальним педагогічним змістом. У багатьох країнах при ЗВО з'явилися товариства чи клуби учнів, зацікавлених цією професією.

Наш досвід вказує: відбір у педагогічні виші й досі часто буває випадковим, а прийняті його критерії неповно забезпечують виявлення схильностей, здібностей до педагогічної діяльності. Ознайомлення школярів із специфікою педагогічної роботи має досить поверховий характер, що базується тільки на життєвих спостереженнях. Водночас створилась парадоксальна ситуація: організації, найбільш зацікавлені у високому рівні підготовки спеціалістів (школи та органи освіти), фактично виявилися поза системою формування педагогічних кадрів.

Принципи ознайомлення учнів з професійними ознаками педагогічної діяльності вбачаємо такими: формування чітких уявлень про педагогічні професії на основі позитивних емоцій; систематичність, послідовність та наступність професійної освіти; доступність, усвідомлення, активність і самостійність учнів за умов мета-діяльності педагога; виховання на позитивних прикладах, досвіду кращих педагогів минулого і сьогодення; оптимальне поєднання словесних, наочних, практичних, репродуктивних, пошукових та інших методів професійного ознайомлення; міцність та дієвість результатів

професійного ознайомлення; врахування місцевих потреб у педагогічних кадрах різних спеціальностей на сучасному етапі і в перспективі; оптимальна відповідність психолого-педагогічних, медичних даних особистості школяра професіограмі за профілем спеціальності; обґрунтованість вибору педагогічної професії, опора на самостійність школяра в ситуації вибору; віддалений контроль за реалізацією професійних намірів; прогнозування можливостей компенсації недостатньо сформованих професійно необхідних якостей майбутнього педагога, включення в активну діяльність.

Тож розроблена ними продеталізована програма факультативу «Юний педагог», спрямована на те, аби в умовах ринку праці особистість активніше взаємодіяла з навколишнім соціальним середовищем і самостійно реалізовувала обрану програму педагогічного професійного розвитку. Адже не секрет, що суспільні інститути в державі лише намагаються створити для того достатньо-необхідні умови.

Зазвичай, обравши певну професійну програму, люди прагнуть посісти в суспільстві таке соціально-професійне місце, яке зможе гарантувати їм якомога кращі умови для власної безпеки життєдіяльності. В основі такого руху лежить оволодіння людиною відповідним освітньо-кваліфікаційним рівнем професіоналізму, який виступить головним засобом її конкурентоспроможності на ринку праці. У відповідності з цим, основна ідея пропонованого курсу факультативу «Юний педагог» – профорієнтаційна. Курс – пропедевтичний та виконує завдання практико-орієнтовної допомоги у набутті особистісного досвіду в пізнанні професії педагога, бо сучасна профорієнтація – то набуття знань не тільки про необхідні соціуму професії та реальний стан ринку праці. Сьогодні підлітки прагнуть самостійно й цілком свідомо робити вибір на царині привабливої діяльності але, як правило, і розуміючи його наслідки. Школа ж покликана створити умови для реалізації такого прагнення.

Сучасна професійна орієнтація, як наскрізний процес, може тому посприяти через опанування учнями життєво необхідних навичок, розвиваючи сучасні знання та компетентності, а головне – даючи віру в себе і свої сили. Така профорієнтація має бути повноправною у НУШ, адже вона розбудовується із урахуванням чинного законодавства України, цілого ряду законів: «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», а також «Концепції профільного навчання в старшій школі» (затвердженої Наказом МОН України № 1456 від 21.10.2013 р.), «Примірного положення про консультативний центр для батьків або осіб, які їх замінюють і дітей, які виховуються в умовах сім'ї» (затвердженого Наказом МОН України № 714 від 30 червня 2011 р.).

Тож в умовах модернізації шкільної освіти передпрофільному та профільному навчанню належать провідні ролі у розвитку пізнавального інтересу школярів до майбутньої сфери професійної діяльності. Те і визначає актуальність пропонованого нами проекту «Програми факультативного шкільного курсу «Юний педагог»» як важливого компоненту навчального плану НУШ у вирішенні такого завдання позаурочної роботи, зокрема, учнівських профільних факультативів гуртків.

Курс розрахований на 2 роки, заняття факультативу – 2 години на тиждень. Мета Програми – пошук конкретних шляхів професійного самовизначення учнів в умовах передпрофільного та профільного навчання, орієнтованого на професію педагога в умовах реалізації вимог програм середньої (повної) загальної освіти; створити умови самовизначення старшокласників щодо професії педагога; спонукати учнів на самопізнання, самоорганізацію, самоосвіту, спрямованих на розвиток пізнавального інтересу до професії педагога. Цей курс передбачає підвищення й загальнокультурного рівня школярів, розвиток особистісних і допрофесійних умінь. Тому до змісту курсу введені різноманітні теми з психології, педагогіки, основ педагогічної майстерності та навіть з економіки. Тож програма факультативу «Юний педагог» може реально допомогти старшокласникам усвідомити важливість та відповідальність за вибір професії педагога; дати можливість перевірити свої здібності й схильності саме до цієї діяльності; допомогти у побудові свого подальшого освітньо-професійного маршруту; прищепити підліткам, які відвідують його, також і знання про те, що повага до особистості їхніх майбутніх учнів, турбота про них, довірливе ставлення лежать в основі педагогічного процесу, а спільна робота учителя та учнів націлена на пізнання надзвичайно різних індивідуальностей у цьому різновекторному спілкуванні, на самоактуалізацію у їхній діяльності, у міжособистісних стосунках з іншими людьми, оскільки все це особливо важливе у професії педагога. Негативні ж наслідки неправильно обраної професії жорстко торкнуться як його самого, так і соціального оточення. До того ж, за даними досліджень американських учених, правильний вибір професії у 2-2,5 раза зменшує плинність кадрів та на 10-15% збільшує продуктивність праці.

Основні завдання програми факультативного шкільного курсу «Юний педагог» такі: сприяння мотивації учнів на самопізнання та розвиток своїх здібностей; розвиток мотиву професійного вибору та потреби у професійному самовизначенні у вигляді формування цілісного ставлення до педагогічної діяльності; створення умов для аналізу старшокласниками вимог до професійної педагогічної діяльності, професійно значущих якостей особистості педагога;

сприяння осмисленню специфіки педагогічної професії; розвиток уміння конструктивного педагогічного спілкування, саморегуляції поведінки та діяльності, здатність працювати у команді; надання можливості для проєктування учнями стратегії професійного і особистісного саморозвитку.

Базова формула цілісної професійної орієнтації у закладі освіти складається, як відомо, з 3-х елементів: наскрізна професійна орієнтація, окремий профорієнтаційний курс на рівні базової та старшої профільної освіти (наприклад, 9 та 10 клас), практика і волонтерство. Все це має бути у «Програмі...» Практика та волонтерство, зокрема, можуть запроваджуватись для учнів, які досягли 14 років. Використовуються у рамках класних і шкільних профорієнтаційних проєктів, у партнерстві з громадами, роботодавцями, закладами освіти, громадськими організаціями; може бути визнаними як результати навчання з отримання певних часткових професійних кваліфікацій за умови здобуття профільної освіти в закладах професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти.

Впровадження педагогічної профорієнтації у школі – інструмент реалізації педагогіки партнерства. Тож активне залучення батьків та родин учнів до профорієнтації передбачено цією «Програмою...» та може відбуватися через бесіди, особистий приклад, заохочення до творчих успіхів, спільний пошук рішень, спільні суспільно-корисні справи, благодійні акції тощо. Все те сприятиме більшій залученості родин до побудови освітньо-професійної траєкторії підлітка. Батькам надаватиметься допомога щодо спеціальних знань про стадії розвитку та психологію дитини, способів її виховання та підтримки залежно від її індивідуальних особливостей. У межах реалізації цієї концепції для батьків будуть розроблені рекомендації та матеріали про те, як говорити із дітьми про вибір професії, як саме допомогти у розвитку сильних сторін підлітків, як підтримувати їх на шляху самопізнання, особистісного розвитку, вибору професійних напрямів та розвитку кар'єри.

Профорієнтаційна робота, згідно з «Програмою...» повинна проводитися із застосуванням особистісно зорієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів до формування свідомого професійного самовизначення кожного учня. Особистісно зорієнтований підхід до профорієнтаційної роботи забезпечує вивчення та врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей школярів, їхніх інтересів і запитів, розвиток здібностей, необхідних для їхньої реалізації. Компетентнісний підхід – за формування здатності будувати власну професійну траєкторію на основі знань про індивідуальні особливості, запити й можливості, потреби ринку праці у певних спеціалістах та вимогах професії до людини (професіографічна

інформація). Діяльнісний же підхід націлений на розвиток умінь і навичок учня застосовувати здобуті знання у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного й природного середовища, адаптації до соціально-економічних перетворень та змін у кон'юнктурі ринку праці.

Компонентами профорієнтаційної роботи зі школярами є професійне інформування, професійна діагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація. Так, професійне інформування – це ознайомлення школярів з різними професіями, з пов'язаним із ними змістом трудової діяльності, з тими вимогами, які ці професії висувають перед людиною, а також з тим, де цими професіями можна оволодіти, завдяки чому старшокласники виявляють свої індивідуальні схильності, психофізіологічні можливості, формують уміння зіставити їх з вимогами професії, до якої вони мають інтерес та нахили, аби прийняти правильне рішення щодо своєї придатності до професійної діяльності в обраній галузі. Роботу з професійного інформування у школі організують: класний керівник, педагог-організатор, соціальний педагог, учителі-предметники. Існує багато форм та методів професійного інформування учнів: екскурсії на виробництва, зустрічі з представниками різних професій, відвідування вищих навчальних закладів, організація диспутів та бесід з використанням ефективних освітніх технологій. Важливо у цій роботі замінювати монологічні методи подання інформації на діалогові форми спілкування педпрацівників з учнями та учнів поміж собою, підвищувати рівень їхньої самостійності під час участі у профорієнтаційних заходах, проєктній діяльності. Професійну діагностику та консультування при всьому цьому проводить практичний психолог навчального закладу.

Систематична і злагоджена робота з професійної орієнтації учнівської молоді сприятиме прогнозованим для юної людини результатам професійного відбору, а це – система роботи, спрямована на надання допомоги учневі у визначенні й виборі конкретної професії на основі виявлення й оцінки його загальних та спеціальних здібностей, інтересів, потреб і об'єктивних умов професійної підготовки й працевлаштування. На цьому етапі важливу роль відіграє організація застосування практичних занять на виробництвах: на базі навчально-виробничих установ, професійно-технічних училищ тощо. Паралельно передбачається знайомство учнів із навчальними закладами педагогічного профілю різного рівня педагогічної освіти, чим розкривається специфіка спеціальностей та напрямів підготовки фахівців у цій системі. Організуються зустрічі із представниками різних педагогічних професій. Все це у комплексі створить сприятливі умови для подальшої профорієнтації старшокласників.

У «Програмі...» передбачено і поєднання різноманітних організаційно-практичних форм та методів відповідного навчання: лекція, семінар, конференція, диспут, метод проєктів, ділова та рольова гра, робота у майстернях. У ході навчання передбачається виконання учнями як самостійно, так і під керівництвом вчителя, таких видів робіт: знайомство з нормативно-правовими та законодавчими матеріалами щодо праці педагога, з вимогами до його професійно важливих особистісних якостей, самодіагностика відповідності власних особистісних якостей професійним вимогам, вивчення особливостей дітей різних вікових груп тощо.

Програма курсу враховує вікові особливості учнів, рівень їхньої інформованості у питаннях профорієнтації. При викладі всіх навчальних питань рекомендується спиратися на попередній життєвий та особистісний досвід учнів зі спілкування та взаємодії з іншими людьми, на знання про педагогів та їхню професію. Право вибору педагогічних технологій, побудова методичної системи навчання і тут належить вчителю.

Під час підготовки до занять рекомендується використовувати такі новітні інтернет-ресурси – освітні сайти в Україні: <http://osvita.ua> Портал «Освіта.UA»; <http://urok-ua.com> Портал «УРОК-UA»; <http://pedrada.com.ua> Педрада; Портал освітян України; <http://infosvit.if.ua> Освітній портал «ІНФОСВІТ»; <http://pedpresa.ua> Освітній портал «Педагогічна преса»; <http://education-ua.org> Портал громадських експертів «Освітня політика»; <http://educlub.com.ua> Освітній онлайн-журнал; <http://shodennik.ua> Інтернет-проєкт, метою якого є створення єдиної освітньої мережі для всіх учасників освітнього процесу; <http://school.xvatit.com> Гіпермаркет знань; <http://uschool.com.ua> Нова українська школа – матеріали для вчителів та батьків тощо.

Очікувані результати навчання за Програмою факультативу «Юний педагог» наступні:

1. *Вироблені когнітивні вміння:* виділення головної думки у мовленні та в тексті, аналізування явища, вміння порівнювати, узагальнювати, робити висновки, здійснювати перенесення знань (опанувавши міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, а також зв'язок із сучасністю, особистим життєвим досвідом), визначати свою позицію до отриманої інформації, чітко формулювати власну думку, аргументувати її, висловлювати оцінювальні судження, здійснювати самоаналіз.

2. *Комунікативні вміння:* удосконалене оволодіння усною, письмовою мовою, уміння вести діалог, диспут, брати участь у дискусії у розгорнутому монологічному мовленні, розкривати зміст досліджуваної проблеми, виступати з повідомленнями та доповідями.

3. *Інформаційні вміння:* фіксування усної інформації у вигляді

рукописів та на різних електронних носіях, подання інформації у вигляді таблиць, схем, графічних малюнків, робота з письмовими текстами, у тому рахунку – комп'ютерними.

4. *Уміння самоорганізації*: планування самостійної роботи у процесі позаурочної діяльності з підготовки до семінарів, конференцій, диспутів, олімпіад, конкурсів, участь у групових формах навчальної діяльності, робота в команді, планування завдань самоосвіти та їхньої реалізації.

5. *Допрофесійні вміння*: користуватися доступними методами виявлення професійних намірів та інтересів до педагогічної діяльності: здійснювати анкетування, самооцінку, створювати карту інтересів; оцінювати та співвідносити індивідуальні особливості особистості з вимогами до професійно важливих якостей особистості педагога; працювати з інформаційно-довідковою літературою щодо професії педагога, педагогічної освіти; виділяти в навколишньому світі педагогічні проблеми, описувати педагогічні ситуації та піддавати їх первинному аналізу на основі особистісної позиції.

Підлітки у результаті освоєння «Програми...» повинні знати: предметні результати, сутність і структуру педагогічної діяльності, її функції, вимоги до професії та особистості педагога, структуру педагогічних здібностей, ціннісно-сміслові установки, особистісні результати, особистісні та професійно значущі якості педагога, психологічні властивості особистості педагога, способи саморегуляції поведінки та діяльності, метапредметні результати, основи значущих соціальних та міжособистісних відносин, основні форми та методи організації діяльності школярів, основні етапи організації проєктної та дослідницької діяльності. Окрім того, вони мають отримати такі предметні результати: вміти обґрунтовувати свій вибір педагогічної професії, аналізувати й моделювати ситуації педагогічної діяльності; досягти таких особистісних результатів: вміти проводити самоаналіз та самооцінку своєї діяльності, здійснювати первинну самодіагностику особистісно-професійних якостей, співвідносити свої індивідуально-психологічні особливості та можливості з вимогами педагогічної професії. Школярі також одержать такі метапредметні результати: ставити нові навчальні завдання, самостійно контролювати, оцінювати та коригувати свою діяльність, пропонувати свої способи вирішення завдань, створювати власні знання на основі доступної інформації; оволодіють наступними особистісними результатами: одержать навички саморозвитку та особистісного самовизначення, навчально-дослідницької, проєктної та соціальної діяльності.

Для досягнення таких цілей як підготовка відповідних професійних кадрів та створення найбільш ефективних механізмів управління освітньою системою, сьогодні розробляються проєкти,

котрі передбачають створення структурної моделі щодо системного підвищення рівня мотивації старших школярів до вибору педагогічної професії та ознайомлення з напрямками педагогічної діяльності. Така модель на практиці буде реалізовуватися і через організацію дистанційної профорієнтаційної Програми «Юний педагог». Вона охоплюватиме два основні блоки: шкільний (рання мотивація) та виборний (цільова мотивація). Програма має в собі дві форми доступу старшокласників: онлайн та офлайн. У такому варіанті факультатив «Юний педагог» реалізовуватиметься на спеціальному порталі, який акумулюватиме в собі різноманітну інформацію з основ педагогічної діяльності: профорієнтація, педагогічні блоги, майстер-класи, психолого-педагогічні тренінги, вікторини та квести, комунікаційні ігри, педагогічні конкурси, квізи та олімпіади, проєктна діяльність. Також у цій розробці буде представлено три додаткові блоки: освітній (мотивація навчання за професією), професійний (професійно-орієнтовна мотивація), андрогогічний (мотивація безперервної освіти).

Модель професійної орієнтації на педагогічну професію в умовах дистанційного навчання зображено на рисунку 1.

Кінцева мета, на яку спрямований цей проєкт, – підвищення якості освіти загалом в Україні, в регіонах. Проєкт допоможе школярам отримати якісну додаткову освіту з різних навчальних дисциплін, скласти власні уявлення щодо професії вчителя. Соціальною ж новизною факультативу-порталу стане реалізація індивідуально-диференційованого підходу до педагогічної діяльності. На основі інформації, отриманої на факультативному порталі, кожен користувач-старшокласник повинен буде для себе вирішити, чи вмотивований він саме до педагогічної діяльності, чи буде його подальша робота пов'язана із системою освіти. Кожному школяреві, який стійко а чи орієнтовно вибрав для себе освітню сферу діяльності, доведеться й обрати напрямок у цій галузі. А це: чи стати йому вчителем-просвітителем – майбутнім учителем-керівником методоб'єднань, педагогом-методистом, педагогом-організатором а чи вчителем-новатором, проєктним тренером, заступником директора з наукової роботи та інновацій, працівником системи додаткової освіти, у тому числі – у галузі проєктної і грантової діяльності, а чи вчителем-підприємцем – майбутнім керівником освітніх центрів, засновником автономних некомерційних організацій у системі освіти, чи вчителем-менеджером – майбутнім завідувачем навчальної частини школи, заступником директора з навчальної роботи або виховної, а то й директором школи (все це – за допомогою навчання у педагогічних навчальних закладах за спеціальними програмами).

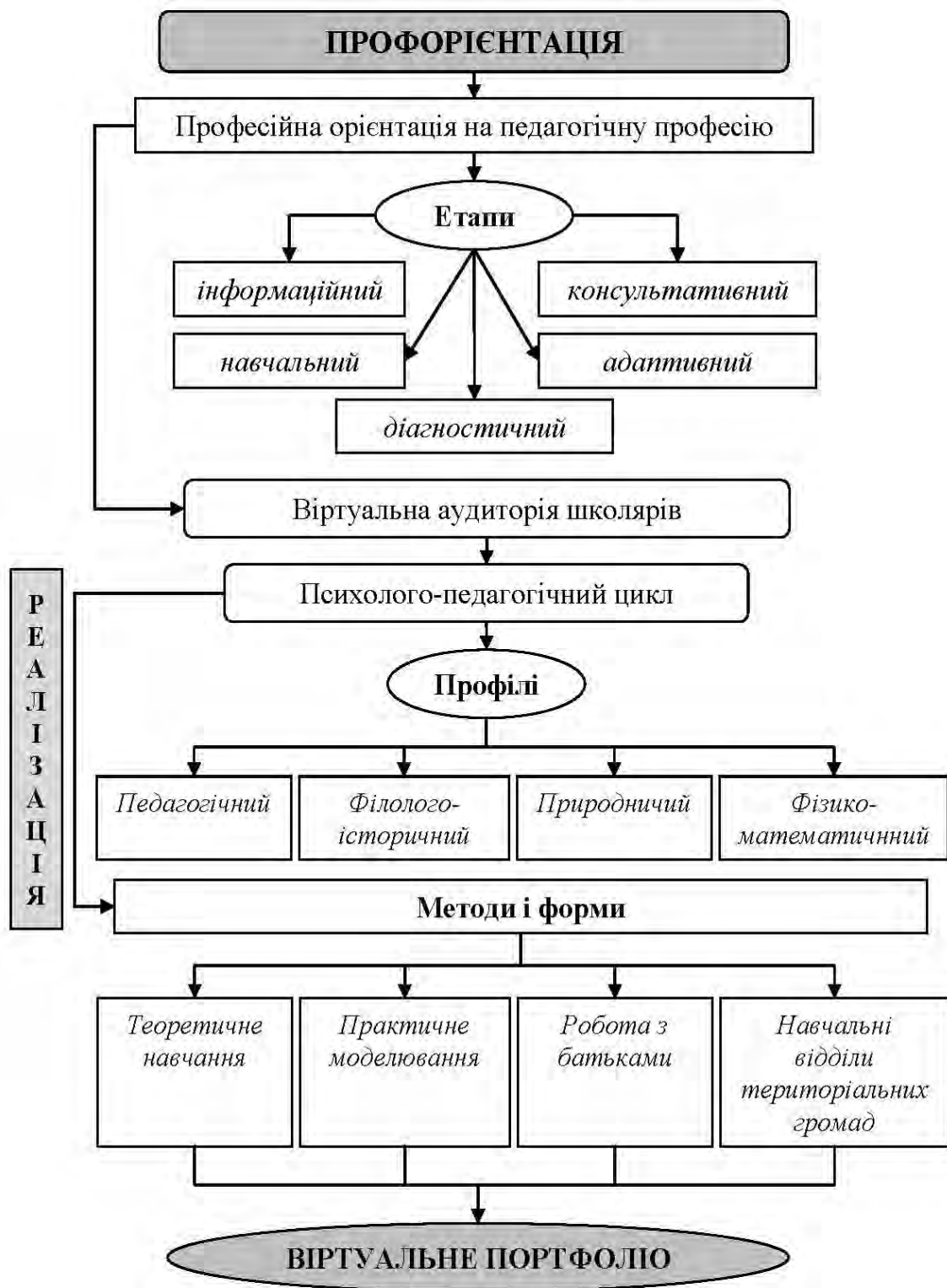


Рис. 1. Модель професійної орієнтації на педагогічну професію в умовах дистанційного навчання

Пропонується такий навчально-тематичний план факультативу.

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

факультативу «Юний педагог»

№п/п	Теми та їхній зміст	Кількість годин теоретичних	Кількість годин практичних	Всього
1	<p>ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЇ Як народжуються професії? Класифікація професій. Професія вчителя. Народження педагогічної діяльності. Професійна та непрофесійна педагогічна діяльність. Визначні педагоги сьогодення та минувшини.</p>	4	4	8
2	<p>ВЧИТЕЛЬ – КЮЧОВА ПОСТАТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ Сучасні уявлення щодо професійної діяльності педагога: професійні ролі, професійні навички та креативність педагога. Поняття професійної компетентності вчителя.</p>	2	2	4
3	<p>УЧИТЕЛЬ: ЛЮДИНА, ОСОБИСТІСТЬ, ПРОФЕСІОНАЛ Особистісні якості педагога, що обумовлюють успішність його діяльності. Основні компетентності вчителя, котрі визначені чинним законодавством України: володіння державною мовою, здатність вільно спілкуватися нею, математична компетентність, компетентність у галузі природничих, наук, техніки і технологій, інноваційності, інформаційно-комунікативна компетентність, навчання упродовж усього життя,</p>	2	2	4

	<p>підприємливість та фінансова грамотність, громадянські й соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя, усвідомлення рівних прав і можливостей, культурна та екологічна компетентність.</p>			
4	<p>УЧЕНЬ – УЧИТЕЛЬ. УМІННЯ ЗРОЗУМІТИ ІНШУ ЛЮДИНУ Поняття про педагогічну діяльність як метадіяльність. Роль та значення емпатії у педагогічній діяльності. Рефлексивний характер педагогічної діяльності. Знання про себе у професії вчителя.</p>	2	2	4
5	<p>МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ Соціальна зумовленість змісту педагогічної діяльності й пріоритети дитини у роботі вчителя. Вимоги до вчителя НУШ. Основні компетентності сучасного вчителя.</p>	2	2	4
6	<p>ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ Поняття педагогічного спілкування, його сторони, функції. Структура і стилі педагогічного спілкування. Поняття педагогічного діалогу. Дистанційне спілкування.</p>	2	4	6
7	<p>ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ Сутність понять «культура», «особистісна культура», «професійна культура». Елементи культури: звичаї,</p>	2	2	4

	норми, цінності. Особистісна культура вчителя та її функції.			
8	СИСТЕМА НАЦІОНАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ Педагогічні навчальні заклади. Педагогічні спеціальності та напрями педагогічної освіти. Освітні програми.	2	2	4
9	ЯК СТАТИ ПЕДАГОГОМ? Шлях до професії вчителя «Школа – університет – школа». Цілепокладання та мотивація. Де і ким може працювати вчитель? Освітній округ та опорний заклад загальної середньої освіти. Умови праці. Соціальний захист та гарантії праці вчителів. Зарплата педагогічних працівників. Професійна кар'єра вчителя.	4	2	6
10	ПРЕСТИЖ, ІМІДЖ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ У СУПІЛЬСТВІ Й ДЕРЖАВІ Престиж та характер педагогічної праці як виду соціальної діяльності, що передбачає передачу знань та досвіду од старшого покоління до покоління, яке тільки опановує світ. Поняття про імідж як символічний образ суб'єкта. Імідж характеризується єдністю зовнішнього вигляду й поведінки та відтворює потреби соціальної групи. Самопрезентація вчителя.	2	4	6
11	РИНОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ Потреби та пропозиції. Хто формує вимоги до вчителя? Професійні стандарти. Повноваження державної служби якості освіти.	2	2	4

12	ПЕДАГОГІЧНЕ ВОЛОНТЕРСТВО Педагогічно спрямована волонтерська діяльність як засіб розвитку особистості, її соціалізації, духовного становлення. Мета, завдання, значення, форми проведення. Основні принципи руху.	2	2	4
13	ДІАГНОСТИЧНИЙ ПРАКТИКУМ	2	4	6
14	ПІДСУМКОВИЙ УРОК «Я і освіта, професія та кар'єра». Творчий звіт слухачів факультативу.	4	–	4
	УСЬОГО	34	34	68

Факультативний курс «Юний педагог» рекомендується проводити в інтерактивній формі, приміром, у вигляді ділових та рольових ігор, екскурсій, зустрічей з яскравими особистостями у педагогічній професії.

Слід заповнити ці теми змістом, який відображає практичні аспекти професійної діяльності педагога, наприклад: взаємодію з різновіковими групами учнів, вчителями, адміністрацією ЗЗСО, вчителя у сім'ї, а також з різними соціальними та етнічними групами, оскільки, важливим моментом професійного становлення є оволодіння слухачами активною рольовою позицією, прийняттям на себе відповідальності за вирішення професійних завдань.

Усебічний аналіз системи допрофесійної підготовки та її ролі у свідомому виборі учнями учительської професії може виступати рання профорієнтація учнів. Пропонована нами «Програми факультативного шкільного курсу «Юний педагог»» в умовах нових вимог реформування шкільної освіти може слугувати одним із засобів профорієнтації учнів на педагогічну професію.

Список використаних джерел:

1. Бабенко І. В., Барбінов В. В., Барбінова А. В. та ін. Система факультативної підготовки учнів середньої школи до вибору вчительської професії (із досвіду орієнтації школярів на педагогічну професію у контексті співробітництва ЗВО та ЗЗСО у 80-і роки ХХ ст.). Моделі підготовки майбутнього вчителя до Нової української школи : колективна монографія ; за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава. 2021. 517 с.

2. Близнюк Л. Н. Профорієнтаційна робота у школі. *Завуч*. 2012. № 15. С. 50–54.
3. Варнавських Н. М. Проблеми професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 4. С. 15–18.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев : Наукова думка. 2008. 144 с.
5. Закатнов Д. О., Мельник О. В., Федоришин Б. О. Зміст профорієнтаційної роботи зі старшокласниками. К. : ПІВ АПН України, 2003. 80 с.
6. Зязюн И. А. Учитель: Экспериментальная целевая программа «Школа – педвуз – школа». Полтава, 1985. 64 с.
7. Киричук В. О. Особливості соціально-педагогічного проектування особистісного розвитку учня. Соціально-педагогічне проектування розвитку обдарованості учня в системі навчально-виховного процесу: посібник. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 192 с.
8. Климова Н. А. Модуль: «Комунікативна компетентність» : Методичні рекомендації. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 64 с.
9. Крупина Л. Особливості допрофесійної педагогічної підготовки старшокласників у педагогічних ліцеях України. *Педагогічні науки*. 2017. № 69. С. 38–43.
10. Кучер Н. С. Діяльність соціального педагога з профорієнтації старшокласників : дипломна робота на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : спец. 231 Соціальна робота. ХГПА. Хмельницький: ХГПА, 2020. 56 с.
11. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : Монографія. К.: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. 162 с.
12. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді : [монографія] / За ред. М. П. Тименка. К.: Інститут педагогіки України, 2006. 268 с.
13. Пивовар Н. М. Діагностичні можливості професійного ідеалу в системі допрофесійної підготовки вчителя Нової української школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 161–166.
14. Пивовар Н. М. Система факультативної підготовки учнів середньої школи до вибору вчительської професії. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 180–184.
15. Пивовар Н. М. Формування професійного ідеалу в системі допрофесійної підготовки вчителя (з досвіду роботи). *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 258–263.
16. Пивовар Н. М., Ханнанова О. Р., Хилинская Т. В. Основные идеи политика и государственного деятеля Ф. Т. Моргуна о путях реформирования образования в Украине. *World science: problems, prospects and innovations. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing. Toronto, Canada. 2021. Pp. 567–574.

17. Пивовар Н., Кривонос О. Педагогічний спадок Михайла Гордієнка у контексті сучасного педагогічного пошуку. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 24. С. 126–129.

18. Пивовар Н., Хілінська Т. Воспитание будущего учителя как система его профессионального развития и саморазвития (из опыта работы). International scientific and practical conference «Science and education: problems, prospects and innovations» (April 1-3, 2021) CPN Publishing Group, Kyoto, Japan. 2021 p. С. 811–819.

19. Пивовар Н., Хілінська Т. Досвід, що випередив еволюційний розвиток освіти в Україні. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXV Каришинські читання)* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Полтава, 29-30 трав. 2018 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2018. С. 255–257.

20. Професійна орієнтація: теорія і практика: наук.-метод. посібн. [для педагогічних працівників] / За ред. О. В. Мельника. Івано-Франківськ: «Тіповіт», 2011. 279 с.

21. Процько Х. В. Характеристика критеріїв та рівнів сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів технологій. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Вип. 71. Серія : Педагогічні науки. Чернігів: ЧДПУ, 2009. С. 121–124.

22. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. К.: Миллениум, 2004. 521 с.

23. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом: Зб. тренінг занять. К.: Вид. дім «Шкіл. Світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 112 с.

24. Ставецький В. Юрист – усе ще престижно, а вчитель – ні: формування свідомого підходу до вибору професій. *Шкільний світ*. 2012. № 3. С. 4–5.

25. Уруський А. Історичний досвід допрофесійної та початкової професійної підготовки старшокласників у 50–80-х роках ХХ ст. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 45: збірник наукових праць / [за заг. ред. Д. Е. Кільдерова]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 296–302.

26. Яланська С. Система профорієнтаційної роботи у навчальному закладі. *Психолог*. 2013. № 11/12. С. 80–83.

27. <https://goaravetisyan.ru/uk/test-organizatorskie-sposobnosti-test-kommunikativnye-i/>

28. <https://proforientator.com.ua/ua/vopros-otvet-o-proforientacii/proforientacziya-na-raznyix-etapax-professionalnogo-razvitiya.html>

29. <https://www.dar.school/courses/tvoyi-10-krokv-do-profesiyimriyi/?gclid=EAIaIQobChMI7ZqZ8rSp9QIVhozICh2feADCEAMYASA AEgKdKfd>

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Вирішення проблеми формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки вимагає розробки конкретної моделі реалізації визначених педагогічних умов, яка підвищить ефективність даного процесу, приведе його у відповідність з вимогами сьогодення, теоретично обґрунтує засоби імплементації в освітньому процесі педагогічних ЗВО. Необхідність розробки цієї моделі та актуальність упровадження у підготовку вчителя іноземної мови у педагогічних ЗВО зумовлені низкою процесів у сучасному суспільстві: *по-перше*, усвідомленням ролі іноземної мови, як основної складової сталого розвитку сучасного українського суспільства; *по-друге*, стрімким розвитком технологій вивчення іноземної мови для успішного існування у полікультурному суспільстві; *по-третє*, усвідомленням ролі вчителя іноземної мови, який здатний на високому рівні провадити процес навчання, бути толерантним, запобігати конфліктним ситуаціям, уміти виходити зі складних та незвичних ситуацій; *по-четверте*, усвідомленням того факту, що педагогічна діяльність є емоційно напруженою, відтак, набуває суттєвої значущості вміння майбутнього педагога, зокрема, вчителя іноземної мови, підтримувати самого себе, регулювати свій стан та запобігати емоційному вигоранню; *по-п'яте*, становленням нового вчителя іноземної мови, який володіє саморегуляційною компетентністю.

Ефективне формування особистості фахівця, як свідчить практика, можливе лише за умови цілісної й системної організації процесу навчання, що досягається за допомогою застосування методу моделювання. Крім того, як зазначають І. Бунецька, Р. Гриньов, Н. Кононец, І. Солошич та І. Шведчикова, до моделювання професійної підготовки фахівців звертаються з метою: розширення наявних теорій організації освітнього процесу; регулювання процесу навчання студентів, їхнього особистісно-професійного становлення, розвитку та саморозвитку; діагностики стану та динаміки сформованості професійних компетентностей, професійного розвитку, діагностики якості освітнього процесу, визначення умов формування конкурентоспроможного на сучасному ринку праці фахівця тощо (Soloshych, Shvedchykova, Grynyov, Kononets, Bunetska, 2021).

Ґрунтовний аналіз науково-педагогічної літератури (В. Балюк (2021), І. Бунецька (2021), Р. Гриньов (2021), В. Жамардїй (2021), Н. Кононец (2021), Н. Кравцова (2021), Л. Петренко (2021), Ю. Помаз (2021), І. Солошич (2021), І. Шведчикова (2021), О. Школа (2021) та ін.) свідчить, що моделювання педагогічних систем набуває все більшої актуальності та стає ефективним напрямом у педагогічних науках, адже відкриває потужні можливості для дослідження, починаючи з постановки мети і проектування дослідно-експериментальної роботи, та закінчуючи аналізом її результатів. Продовжуючи позицію науковців, можна говорити про те, що метод моделювання як метод наукового дослідження, може слугувати нам основою розробки нової форми організації освітнього процесу, спрямованого на формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, ефективним механізмом визначення перспективи розвитку досліджуваної компетентності.

Як справедливо зазначають у своїх роботах М. Гриньова, С. Гриньов, Н. Сас, модель дозволяє органічно поєднувати нові вимоги до підготовки вчителя і вибудовувати новий зміст педагогічної освіти (Гриньова, Гриньов, Сас, 2019). Ми переконані, що якісна підготовка майбутніх учителів іноземних мов потребує вирішення ряду дидактичних проблем професійної підготовки у педагогічних ЗВО, серед яких чільне місце посідають не лише визначення цілей, змісту, пошуки новітніх, методів, форм і засобів навчання, але й формування саморегуляційної компетентності студентів-майбутніх педагогів. Цілком погоджуємося з ученими, що ключовим завданням педагогічного моделювання є інтерпретація основних концептуальних положень нашого дослідження, відображення етапності педагогічного експерименту та реалізації визначених у попередньому розділі педагогічних умов.

У період професійного становлення особистості розвиток саморегуляційної компетентності є особливо важливим, тому ці вміння необхідно розвивати вже на перших етапах навчання майбутнього вчителя іноземної мови, оскільки в цей період особистість найкраще засвоює програми розвитку навичок саморегуляції. Програми саморегуляції – це програми, в яких використовуються спеціальні методи і техніки розвитку необхідних навичок або умінь, метою яких є контроль емоційного стану, збереження психологічного здоров'я студентів, попередження стресонебезпечних станів. Майбутній фахівець має навчитися концентрації і цілеспрямованості на щоденних завданнях і цілях, пов'язаних з професійною діяльністю для того, щоб досягти високої продуктивності та результативності своєї діяльності.

Результати емпіричного дослідження (анкетування, аналіз продуктів діяльності, бесіди, спостереження) студентів ПНПУ свідчать,

що психолого-педагогічні знання функціонують у мисленні студентів, стають орієнтирами для прийняття конкретних педагогічних рішень. Крім того, майбутні учителі не мають труднощів з організацією самостійної роботи, вміють використовувати внутрішні механізми планування, контролю та корекції професійної діяльності. Вирішальне значення в цих процесах належить саморегуляції. Так, 80,00% респондентів (80 осіб) зазначають, що аналізують свою готовність до педагогічної діяльності. І 100% вважають, що педагог повинен володіти навичками професійної саморегуляції.

За допомогою анкетування виявлялися особливості усвідомлення студентами сутності та необхідності формування саморегуляційної компетентності. Встановлено, що хоча майже всі студенти усвідомлюють важливість та необхідність саморегуляції, проте змістовний характер усвідомлення у них проявляється по-різному. Перешкодою виступає невміння визначати свої сильні й слабкі сторони, планувати конкретні цілі щодо поліпшення своєї діяльності та контролю ефективності їх виконання.

За результатами дослідження серед студентів виділено групи студентів з низьким (13,5%), нижче-середнім (32%), середнім (41%) та вище-середнім (13,5%) рівнями саморегулювання. Високого рівня саморегулювання не виявлено у жодного з досліджуваних. Простежена сформованість окремих етапів саморегуляції та виявлено найбільш слабкі ланки процесу: цілепокладання, планування, самоконтроль, корекція та ланка критерію оцінки якості. Одержані дані вказують на необхідність при розробці шляхів підвищення рівня саморегуляції студентів послідовного розвитку усіх ланок саморегулятивного процесу з акцентуванням на тих аспектах, що мають найнижчий рівень сформованості.

Окрім того, вивчались особливості взаємозв'язку між властивостями мислення і уваги та рівнем розвитку саморегуляції. Отримані експериментальні дані свідчать про високу продуктивність уваги та високу креативність мислення студентів з вище-середнім та середнім рівнями розвитку саморегулювання.

Результати анкетування дозволили нам окреслити напрямки роботи, спрямованої на формування механізмів саморегуляції як невід'ємної складової педагогічного процесу.

Саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення, здатність індивіда створити програму діяльності і на цій основі керувати своїми діями і станом. Результатом саморегуляції є виховання спрямованості, організованості, вміння володіти собою.

У процесі дослідження нами визначено наступні психолого - педагогічні умови, які сприяють формуванню умінь професійної самоорганізації майбутніх педагогів: забезпечення мотивації студентів до навчальної діяльності; оволодіння уміннями та навичками професійної саморегуляції; залучення студентів до активної творчої діяльності; створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі; активне використання нових форм і методів навчання, які стимулюють творчі здібності особистості.

На нашу думку, оволодіння уміннями та навичками професійної саморегуляції передбачає уміння керувати своїм внутрішнім світом, регулювати свої емоційні стани: володіти собою, своїм настроєм, голосом, мімікою, жестами, уміння швидко реагувати на поведінку оточуючих людей, уміння швидко приймати правильні рішення у змінній, нестандартній ситуації, формувати емоційну стабільність; найповніше використовувати свої потенційні можливості. Саморегуляція проявляється не тільки в умінні знімати напруження, але й викликати відчуття стриманої сили, упевненості в собі, енергійності, активності.

Дослідивши проблему професійної самоорганізації та саморегуляції, ми виявили, що окрім формування важливих умінь професійної самоорганізації майбутньому педагогу важливо розвивати необхідні особисті якості та бути психічно здоровою людиною: емоційно врівноваженою, здатною до самокерування, що забезпечується адекватною самооцінкою, волею, цілеспрямованістю, енергійністю. Психічно здоровій особистості властиві такі якості, як оптимізм, відповідальність, моральність, самоповага, зосередженість, урівноваженість, активна життєва позиція, впевненість у собі, обов'язковість, незалежність, доброзичливість, зацікавленість навколишнім світом та інші. Помірне нервово напруження стимулює людину зробити швидше те, що необхідно, працювати краще, бути наполегливою. А занадто високий рівень напруги негативно впливає на працездатність, блокує творчі, продуктивні ідеї і заважає досягненню мети. Тому, навчаючись саморегуляції, майбутній вчитель розвиває уміння контролювати свої емоції та досягати високих результатів, оскільки тільки помірне психічне збудження забезпечує тривалий успіх у діяльності.

Провівши ґрунтовне дослідження теоретичних засад формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки пропонуємо авторське визначення:

Саморегуляційна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов – це цілісне внутрішньо-особистісне утворення, яке характеризує здатність студента до саморегуляції навчальної діяльності

та визначає його готовність до професійної саморегуляції в умовах педагогічної діяльності вчителя іноземних мов.

Компоненти саморегуляційної компетентності: ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексивний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний.

- 1) Ціле-мотиваційний компонент характеризує здатність до постановки мети і її досягнення; наявність у студентів мотивації до навчальної діяльності; наявність у студентів мотивації до виконання професійних функцій вчителя іноземних мов; інтерес до професійної саморегуляції у діяльності вчителя іноземних мов, бажання працювати вчителем іноземних мов; мотивація досягнення успіху в професійній діяльності вчителя іноземних мов шляхом професійної саморегуляції.
- 2) Досвідно-рефлексивний компонент передбачає здатність до вивчення досвіду саморегуляції навчальної діяльності та професійної діяльності вчителя іноземних мов; співвіднесення студентом свого досвіду саморегуляції навчальної діяльності з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних аспектів власної саморегуляційної діяльності, оцінки та самооцінки, виділення якостей, що сприяють оволодінню професією вчителя іноземних мов та основами саморегуляції; здатність до рефлексії у саморегуляційній діяльності.
- 3) Емоційно-вольовий компонент характеризує здатність і бажання студента керувати власними емоціями, думками, переживаннями і поведінкою; вміння майбутнього вчителя іноземних мов виявляти витримку, емоційно відповідати на запити учнів, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування під час викладання іноземних мов; здатність до саморегуляції поведінки під час навчальної діяльності.
- 4) Діяльнісно-практичний компонент описує здатність до саморегуляційної поведінки під час навчальної діяльності; здатність застосовувати знання з основ саморегуляції навчальної та професійної діяльності (прийоми, способи, методики саморегуляції) вчителя іноземних мов на практиці; здатність до вибору лінії поведінки, яка сприятиме ефективній комунікації з учнями на уроках іноземної мови; здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних педагогічних ситуаціях.

У підготовці педагога важливими є такі характеристики: професіональна мотивація, фундаментальність, методологічна обґрунтованість, професійна направленість підготовки студентів, багатофункціональність, комплексність у змісті, організації, методиці та контролі, емоційна насиченість, активізація самостійної пошукової навчальної та науково-дослідної роботи студентів.

Саморегуляція та саморефлексія, як і самосвідомість, формуються в структурі різноманітності форм діяльності людського життя. Сергій Леонідович Рубінштейн відзначає, що усілякий психічний процес включений у взаємодію людини зі світом, і служить для регуляції її діяльності, її поведінки. Складаючи методику розвитку умінь професійної самоорганізації, ми прийшли до висновку, що для того, щоб розвинути спроможність студентів до самоуправління (саморегулювання, самоконтролю та самоорганізації) власною діяльністю необхідно забезпечити у вищому закладі освіти рефлексивний тип управління, який полягає у зміні позиції студента, у перетворенні його із об'єкту зовнішніх впливів у активного суб'єкта власної діяльності. Від майбутніх педагогів вимагатиметься більша самостійність у прийнятті певних рішень, у тому числі таких, що стосуються професійної самоорганізації, самоорганізації їхньої роботи, що, у свою чергу, потребуватиме розвитку здатності до свідомої саморегуляції довільної активності.

Через саморегуляцію, самоорганізацію, професійне самовиховання особистості здійснюється професійне самоутвердження майбутнього вчителя іноземної мови. Саморегуляція – це суто індивідуальний спосіб координації людиною власних психічних процесів, станів, якостей, оптимізації власних, зокрема й професійних можливостей. Складовою саморегуляції є підпорядкування змісту і структури професійної діяльності прийнятим особистістю цілям. Самоорганізація майбутнього вчителя у процесі його професійного самоутвердження реалізується через активацію низки психічних процесів – адаптації, самонастроювання, саморозвитку, самонавчання, самовиховання та ін.

На нашу думку, розвиток професійної самоорганізації майбутніх вчителів іноземної мови вимагає високої ступені розвитку професійної саморегуляції. Людський індивід є саморегулюючою системою, яка функціонує на основі власних програм життєдіяльності та життєзабезпечення, які виробляються в ході безперервного пристосування до різних умов: природних, побутових, соціальних. Процес саморегуляції може бути як довільним, так і керованим свідомо. Все, що людина усвідомлює, вона може контролювати, регулювати, аналізувати. Саме завдяки свідомості особистість здатна самовдосконалюватися, працювати над собою, підвищувати свій рівень самоорганізації. Свідомість визначає (проекує) лінію поведінки людини, керує формуванням власної особистості, її діяльністю, вирішує питання відносин і взаємодій, спрямовує процеси засвоєння соціального досвіду, регулює емоції, стани, забезпечуючи спроможність розвитку свідомої саморегуляції. Постійна робота над формуванням саморегуляційної компетентності дає майбутньому

вчителів можливість досягнути високого рівня розвитку професійної самоорганізації.

Вважаємо, що розвиток моральної свідомості та самосвідомості виходять на перший план і випереджають розвиток свідомої саморегуляції особистості. Спрямувавши виховання і самовиховання моральної свідомості майбутніх вчителів на формування свідомого ставлення до своїх думок, висловлювань, дій, вчинків, відповідальності за них та їх наслідки, викладач ефективно формує уміння професійної самоорганізації студентів. Гармонійно розвинута особистість характеризується високим рівнем розвитку моральних якостей. Духовна людина з високим рівнем моральної саморегуляції свідомо будує свою життєву стратегію, приймає рішення, засновані на загальнолюдських цінностях. Майбутній вчитель організовує роботу над собою, яка заснована на принципах справедливості, доброти, чесності, чуйності, співчуття, формує моральні установки, які не дозволять йому вести себе аморально ні в якій ситуації. У навчанні цьому сприятиме проведення корекційно-розвивальних занять, використання на заняттях моральних дилем, обговорення дилем за принципом: «Я б в цій ситуації вчинив так, як...» та ін.

Особливу увагу дослідників привертає питання визначення психологічних механізмів саморегуляції, які виокремлюють, базуючись переважно на парадигмі вивчення сутності саморегуляції (рефлексія, самооцінка, самоконтроль, формування цілей, самонавіювання тощо). Механізмом саморегуляції вважають рефлексію – здатність проводити самоаналіз, тобто, здатність до критичного переосмислення власного досвіду. Рефлексія притаманна тільки людині. Вона функціонує як аналіз суб'єктом власного психічного стану і спрямована на його самовдосконалення, є ключовим моментом розвитку особистості [2, с.55]. Особливістю цього механізму в процесі навчання майбутніх вчителів іноземної мови є його інтелектуальна спрямованість на оволодіння уміннями професійної самоорганізації.

На нашу думку, здатність до рефлексії свідчить про високий рівень самосвідомості та самоконтролю фахівця, його готовність до корекції своєї поведінки, способу життя, рефлексія об'єднує функції поведінки та управління фахівцем своїми вчинками і діями. Рефлексія спрямована на розвиток самосвідомості: на осмислення й орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), на самоорганізацію, рух через самопізнання, самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, власних форм і передумов, своєї розумової діяльності, цілісного «Я» (особистісна рефлексія) і через осмислення (аналіз) людиною особистості і діяльності партнера по спільній діяльності, взаємовідбиття суб'єктами один одного (міжособистісна рефлексія). Завдяки високому рівню самосвідомості стимулюється творча

активність студентів, формуються внутрішні мотиви і цінності, здатність управляти своїми вчинками і діями та корегувати свою поведінку. З рефлексивним рівнем самосвідомості пов'язані самоаналіз, самооцінка і самоконтроль кінцевих результатів творчої діяльності з метою корекції і самовдосконалення цієї діяльності.

Важливим кроком до розвитку саморегуляції є оптимізм, самоконтроль, віра у себе, вірність собі та своїй справі, бажання випробувати власні сили, уміння сприймати зміни як виклик, а не як загрозу. Ми вважаємо, що майбутньому вчителеві важливо вчитися поступово формувати в собі уміння та навички саморегуляції на основі рефлексії, пізнавати себе, свій внутрішній світ, гармонійно розвивати свою особистість, вчитися правильно діяти у складних ситуаціях, швидко та правильно приймати рішення та ін.

Можна зазначити, що складність і багатоаспектність процесу формування саморегуляційної компетентності, її динамічний комплексний характер обумовлюють необхідність досліджувати її з позицій системного підходу, який виявляється в усвідомленні мети, мотивів, моделюванні умов, розробці програми діяльності, в пошуку причин її неуспішності, коли від наслідків результатів майбутній вчитель просувається до причин, тобто організує і регулює власну діяльність як систему, здійснює її корегування відповідно до вимог конкретної ситуації. У рамках системного підходу людина розглядається як складна жива система, що самоорганізується та саморозвивається. Життєдіяльність її забезпечується на різних, але взаємопов'язаних між собою, рівнях функціонування – біологічному, психологічному, соціальному. На кожному з рівнів людина має особливості свого виявлення. Серед пріоритетних цінностей здоров'ю відводиться першочергове значення. Особливий смисл для майбутнього педагога має рекомендація не займатися професійними справами, якщо це шкодить здоров'ю (власному та інших).

Ми вважаємо, що для збереження психічного здоров'я студентам необхідно навчитися своєчасно попереджувати психоемоційне перевантаження. Самоуправління психічним здоров'ям припускає не лише усвідомлення необхідності постійно за нього боротися, але і впевненість у своїх можливостях на цьому шляху, знання про себе. Останнє означає, що людина повинна вміти «розшифрувати» свій психічний стан і впливати на нього, якщо буде потрібно, знати свої найбільш сильні і слабкі особливості характеру (психосоціальні плюси та мінуси особистості), вміти неупереджено, адекватно оцінити справжній рівень своїх фізичних і психічних можливостей та знаходити чинники, що блокують реалізацію творчого потенціалу конкретного суб'єкта.

Учителю-словеснику особливо важливо формувати компоненти професійної саморегуляції, адже велику роль у його фаховій діяльності буде відігравати вміння словом “достукатись до кожної дитини”, емоційно та вербально пристосуватися до своїх учнів.

Результати нашого дослідження доводять, що саморегуляція майбутнього вчителя іноземної мови має формуватися вже з перших днів навчання у вищому навчальному закладі. При вивченні навчальних предметів трансформується світогляд, поглиблюється самопізнання, та гармонізуються стосунки з людьми. У цьому процесі особливо велике значення має нагромадження власного досвіду здійснення фахової діяльності (під час пропедевтичних практик, лабораторно-практичних занять, написання курсових та індивідуально-дослідних робіт і педагогічної практики). Формування у майбутніх учителів іноземної мови умінь та навичок професійної саморегуляції педагога здійснюється за допомогою розвитку механізмів саморегуляції вчителя, зокрема, педагогічної рефлексії. Паралельно відбувається засвоєння знань про роль саморегуляції у фаховій діяльності, елементи саморегуляції вчителя трансформуються у невід’ємні особистісні риси.

Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів іноземної мови здійснюється через усвідомлення ними основних категорій теорії саморегуляції (структура, функції, компоненти); через формування вміння визначати й усвідомлювати найактуальніші цілі педагогічної діяльності, свідомо обирати способи цієї діяльності; через формування вміння здійснювати самоаналіз; через розвиток механізмів саморегуляції.

Заслуговують на увагу визначені Володимиром Чайкою компоненти саморегуляції. Серед них – мотиваційний – відображає усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, спрямовані на оволодіння професією; емоційно-вольовий – полягає в умінні виявляти витримку, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкуватися; рефлексивний – передбачає вміння здійснювати самоконтроль, самокорекцію поведінки, усвідомлювати мету власних дій.

Мотиваційний компонент саморегуляції обумовлений тим, що внутрішніми джерелами активності особистості щодо подальшого навчання, самоосвіти та майбутньої професійної самореалізації, є мотиви, потреби, інтереси до навчання. У процесі освіти майбутні вчителі являють собою не лише об’єкт впливу, але й суб’єкт діяльності, керований наявними в них пізнавальними й професійними інтересами та іншими мотивами. Їхню увагу необхідно сфокусувати на мотивацію особистісної відповідальності в набутті професійної компетентності та усвідомленні потребової активності кожного суб’єкта, суб’єктно-особистісної вмотивованості. Важливо сформувати

в студентів уміння ставити й дотримувати мету, свідомо планувати й програмувати свою діяльність.

Емоційно-вольовий компонент саморегуляції. Оскільки стійка емоція – один з психологічних факторів надійності, ефективності, успіху діяльності в складних обставинах, доречно враховувати це в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Передумови емоційної стійкості, позитивної емоції криються в їх змісті залежно від потреб, мотивів, волі, підготовленості, поінформованості та готовності особистості (учителя та школярів) до виконання будь-яких завдань. Не викликає сумніву, що у формуванні готовності майбутнього вчителя до самостійної педагогічної діяльності великого значення набуває емоційно-вольова саморегуляція як система прийомів самовпливу особистості з метою підвищення емоційно-вольової надійності в екстремальних ситуаціях.

Рефлексивний компонент є чинником спонукання майбутнього вчителя до самоаналізу результатів освітньої діяльності з метою її корекції й проектування власного вдосконалення в іншомовній галузі та методики її викладання.

Ми вважаємо, що коригуючи власну педагогічну діяльність, майбутній учитель іноземної мови має активно працювати над власними здобутками, вносити зміни у свої професійні дії залежно від багатьох змінних складників, серед яких можуть бути соціальні зміни у вигляді реформ освіти, зміни в галузевих стандартах, шкільних навчальних програмах і планах.

Отже, активізація процесів саморегуляції як складова успішної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови не передбачає прямого втручання викладача в ситуацію саморегулювання студента. Запорука успіху – опосередкованість коригувального впливу, збереження керування внутрішнім станом студента як суб'єкта, ініціатора власної активності, спрямованої на узгодження внутрішніх резервів з умовами зовнішнього середовища заради результативності професійної підготовки.

На підставі ґрунтовного вивчення науково-педагогічної, методичної літератури та аналізу практичної діяльності педагогічних ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов (Освітньо-професійна програма Філологія (Германські мови і літератури (переклад включно), перша - англійська), Освітньо-професійна програма Середня освіта (Мова і література (німецька) та мова і література (англійська)), Освітньо-професійна програма Середня освіта (Мова і література (англійська) та мова і література (німецька)), Освітньо-професійна програма Середня освіта (Українська мова і література та мова і література (німецька)) та ін.), констатовано відсутність конкретного дослідження, у якому було б представлено й

упроваджено сукупність педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки та проведено комплексне дослідження ефективності такої моделі організації підготовки студентів.

Підкреслимо, що процедура експериментального дослідження ґрунтувалася на використанні наступних методів: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, метод наративів, інтерв'ї, а також методи математичної статистики, порівняння й узагальнення результатів діагностики.

Варто відзначити, що організація педагогічного експерименту у вищій школі передбачає фіксацію наявних положень та водночас їх модернізацію з метою виокремлення нових положень, інноваційного осмислення отриманих висновків щодо питання формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

У нашому дослідженні дослідно-експериментальна робота щодо визначення та запровадження педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки проводилася упродовж 2019-2021 років у п'яти ЗВО України:

1. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;
2. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
3. Хмельницький національний університет
4. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
5. Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

У педагогічному експерименті взяли участь 261 студент 4 курсу бакалаврських освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вчителів іноземних мов (англійська, німецька). До контрольної групи (КГ) ввійшло 132 студенти, до експериментальної (ЕГ) – 129 студентів.

З метою забезпечення ефективності підготовки викладачів (36 осіб) до педагогічного експерименту на цьому етапі педагогічного експерименту було проведено тестування для визначення їх ставлення до проблеми дослідження за допомогою авторського тесту «Ставлення викладачів до формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов».

У цілому тестування засвідчило позитивне ставлення викладачів до проектування і впровадження цілісної моделі реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

На особливу увагу заслуговують відповіді науково-педагогічних працівників на запитання «Чи використовуєте Ви у процесі підготовки

майбутніх учителів іноземних мов прийоми саморегуляції?», які респонденти мали змогу обирати із множинного вибору методом ранжування за значущістю. Так, серед прийомів саморегуляції, які використовуються педагогами у професійній діяльності, викладачі надали перевагу таким, як-от: посмішка, сміх – 94,44%; перемикання уваги на приємний об'єкт – 88,89%; читання – 86,11%; прослуховування музики – 77,78%; антистресове дихання – 41,67%; аутогенне тренування – 16,67%.

Анкетування студентів на етапі констатувального експерименту передбачало відповіді на питання:

1. Чи знаєте Ви, що таке саморегуляція?
2. Напишіть, як Ви розумієте термін «саморегуляція навчальної діяльності»?
3. У якому контексті ви чули термін «саморегуляція»?
4. Чи потрібно формувати у майбутніх учителів іноземних мов саморегуляційну компетентність?
5. Чи хотіли б Ви відвідувати спецкурс «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»?
6. Які з методів саморегуляції Ви використовували у своєму житті?

Констатувальне анкетування студентів дало змогу засвідчити й підкреслити актуальність проблеми формування у майбутніх учителів іноземних мов саморегуляційної компетентності, виявити бажання значної кількості студентів відвідувати спецкурс для набуття відповідних знань у площині саморегуляції, умінь здійснювати саморегуляцію навчальної діяльності та майбутньої професійної.

На підставі теоретичного аналізу науково-педагогічних праць і практичного стану досліджуваної у дисертації проблеми нами розроблено *модель* реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, що складається з **методологічного, змістового, процесуального та діагностичного** блоків.

Імплементация моделі, яка, згідно програми педагогічного експерименту відбувалася на *формуальному етапі* педагогічного експерименту, здійснена через упровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов навчально-методичного забезпечення (електронний формат), спеціально розробленого з огляду на зміст низки визначених педагогічних умов, спрямованих на забезпечення результату – позитивної динаміки у рівнях сформованості саморегуляційної компетентності студентів.

Методологічний блок розробленої моделі містить наукові підходи (*компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, системний, ресурсний, середовищний*), які покладено в організацію освітнього процесу для формування саморегуляційної компетентності під час професійної підготовки у ЗВО, а також *дидактичні* (науковості, систематичності, зв'язку навчання із життям, наочності, емоційності, природовідповідності) та *специфічні* (цілісності, прогнозування, паритетності, індивідуалізації, усвідомленої перспективи, мобільності) принципи формування досліджуваної компетентності. Підкреслимо, що детальний опис цих принципів та методологічних підходів висвітлено у попередніх розділах дисертації та показано їх єдність і взаємозв'язок, визначаючи комплекс дидактичних вимог до змісту, спрямованості, організації та методики навчання студентів, які обрали фах учителя іноземних мов.

Разом із тим, зміст цього блоку відбиває структуру самої саморегуляційної компетентності, яку складають *ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий* та *діялісно-практичний* компоненти, на процес формування яких впливають визначені методологічні підходи, дидактичні і специфічні принципи.

Змістовий блок моделі визначається освітньо-професійною програмою, навчальними планами, підручниками й навчальними посібниками, іншими допоміжними дидактичними матеріалами, сучасними науковими парадигмами й концепціями, кафедральними методичними розробками з дисципліни «*Основи педагогічної майстерності*», зміст якої опосередковано торкається проблеми формування саморегуляційної компетентності майбутніх педагогів у межах певних тем. Для вирішення проблеми ми пропонуємо збагатити та поглибити зміст цієї дисципліни, посилити саморегуляційну підготовку майбутніх учителів іноземних мов за рахунок введення змістового модуля «*Саморегуляція професійної діяльності педагога*», оптимізувати навчальний процес із застосуванням інноваційних методів саморегуляції. Також змістовий блок представлено змістом спецкурсу «*Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов*» та навчально-методичним забезпеченням для його успішного вивчення студентами, який доцільно пропонувати ввести до освітньо-професійної програми у якості вибіркової дисципліни (звісно, це питання виноситься на розсуд гарантів).

Процесуальний блок містить педагогічні умови (актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання; удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов на основі впровадження спецкурсу «*Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов*»;

педагогічна підтримка майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів) та сучасні професійно-орієнтовані форми, інноваційні методи й технології навчання студентів для їх реалізації, формування компонентів саморегуляційної компетентності та розв'язання професійних завдань, які потребують від майбутніх учителів іноземних мов цієї компетентності.

Підкреслимо, що важливим у реалізації завдань формування саморегуляційної компетентності студентів є безперечно, підібрані сучасні професійно-орієнтовані форми, інноваційні методи та технології навчання.

Основними ж організаційними *формами* їх (майбутніх учителів іноземних мов) навчання для безпосередньої підготовки до саморегуляції навчальної та професійної діяльності постають лекційні та практичні заняття (заняття-екскурсія, заняття -подорож, заняття-рольова гра, заняття у вигляді ток-шоу, лекції-брифінги, бінарні лекції, лекції-прес-конференції тощо), віртуальні екскурсії, тренінги, уроки в школі (педагогічна практика), виховні заходи в школі, індивідуальні заняття, консультації.

Визначено та представлено у цьому блоці групи *інноваційних методів навчання*, які сприяли формуванню компонентів саморегуляційної компетентності: методи мотивації та стимулювання навчальної діяльності; методи аналізу ситуацій; методи навчання у співробітництві; дослідницькі методи; метод опори на життєвий досвід.

Особливою групою виокремлено *методи саморегуляції* (самопереконання, самонаказ, відключення, переключення, відволікання, мовна розрядка, релаксаційно-дихальна гімнастика, релаксація або розслаблення, аутогенне тренування, метод створення установки, арт-терапія, музикотерапія та ін.), які застосовуються у комплексі з вище згаданими інноваційними методами навчання та формами організації навчання студентів під час вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності» та спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов».

Найефективнішими *технологіями*, що забезпечують формування саморегуляційної компетентності, на нашу думку, є: технологія тренінгу, діалогічно-дискусійні технології навчання, ігрові технології навчання, технологія створення ситуації успіху; цифрові технології.

Слід зауважити, що задля уникнення перевантаженості моделі у процесуальному блоці ми не відображали весь комплекс використовуваних дидактичних інструментів для формування досліджуваної компетентності, що знайшли висвітлення в тексті попередніх розділів дисертації.

Діагностичний блок відбиває критеріально-рівневий апарат (ціле-мотиваційний, досвідно-рефлексійний, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний критерії, їх показники та рівні – високий, середній, низький) для діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов; методи, які застосовано у педагогічному експерименті (педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування, метод наративів, інтерв'ї, методи математичної статистики, порівняння й узагальнення результатів діагностики) та результат імплементації моделі, котрий ми вбачаємо у позитивній динаміці у рівнях сформованості досліджуваної компетентності.

Таким чином, розглянувши модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, можна стверджувати, що структура, зміст і процес професійної підготовки студентів повинні орієнтуватися на їх компетентність щодо саморегуляції навчальної та майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови, де цей процес розглядається як системне утворення, котре активно реагує на будь-які зовнішні або внутрішні зміни, які впливають тим чи іншим способом на формування взаємопов'язаних компонентів цієї компетентності.

Звертаємо увагу, що на формувальному етапі експерименту впроваджено обґрунтовані педагогічні умови, спираючись на розроблену модель їх реалізації у відповідності з програмою педагогічного експерименту.

Зупинімося на найбільш важливих моментах реалізації педагогічних умов під час формувального етапу експерименту. Так, *перша педагогічна умова* – актуалізація і розвиток у майбутніх вчителів іноземних мов позитивної мотивації до саморегуляції навчання засобами тренінгів цілепокладання – реалізовувалась шляхом спеціально організованих зустрічей з науковцями наукової школи «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності» д. пед. н., професорки М. Гриньової та самої ученої, а також системи тренінгових занять, на яких студенти ЕГ мали змогу знайомитися із витоками створення наукової школи, неформальним творчим колективом дослідників різних поколінь, вивчати феномен саморегуляції, його соціальний, психологічний та педагогічний аспекти.

Також були організовані зустрічі з аспірантами й докторантами кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, кандидатами й докторами наук, які розповідали студентам ЕГ про свою науково-педагогічну діяльність, процес написання дисертацій, у ході яких студенти ЕГ переконалися, що саморегуляція є ключем до успіху як у педагогічній, так і в науковій роботі, а однією з базових складників

ціле-мотиваційного компонента саморегуляційної компетентності є мотивація професійного самовдосконалення, оскільки саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості вчителя й науковця відповідно до вимог професійної діяльності в ситуаціях соціально-економічної, науково-педагогічної, інформаційної чи іншої невизначеностей.

Результати педагогічного спостереження вможливили виявити, що студенти ЕГ усвідомлюють, що професійне самовдосконалення вчителя іноземної мови є обов'язковим видом професійної діяльності, а також і невід'ємним складником їх професійної підготовки у ЗВО, що віддзеркалюється у свідомій взаємодії педагога (майбутнього педагога) з конкретним професійно зорієнтованим середовищем, у процесі якої особистість реалізує власні інтереси, потреби розвинути у себе такі якості, які забезпечують успішність його професійної учительської діяльності та життєдіяльності загалом. Таким чином, студенти ЕГ зазначають, що професійне самовдосконалення є свідомим, цілеспрямованим процесом підвищення рівня своєї професійної компетентності (інтегральна компетентність, визначена освітньо-професійною програмою), успішність якого напряму залежить від здатності до саморегуляції, насамперед, від сформованості ціле-мотиваційного компонента саморегуляційної компетентності.

Під час тренінгових занять зі студентами ЕГ були застосовані методи нарративів та інтерв'язі (Мушкевич, Чагарна, 2017).

Запрошені учасники зустрічей, які виступили у ролі тренерів, застосовуючи нарратив як замкнену оповідальну структуру, котра надала життєвим подіям послідовність та завершеність, висвітлила їх в хронологічному порядку (Чепелева, 2004) – оповіді про науковий пошук і підготовку дисертації, саморегуляцію у науковій чи педагогічній діяльності, – давали студентам ЕГ потужний інформаційний контекст для осмислення важливості феномена саморегуляції у професійній діяльності вчителя іноземних мов. З прикладом нарративу М. Гриньової (англійською мовою) можна ознайомитися на її персональному сайті <https://grinyovamv.webnode.com.ua/pro-nas/>.

У процесі проведення формувального експерименту здійснювалася цілеспрямована підготовка майбутніх учителів іноземних мов до формування здатності ставити мету й досягати результату, мотивації до навчальної діяльності, мотивації до виконання професійних функцій вчителя іноземних мов, розвитку інтересу до професійної саморегуляції у діяльності вчителя іноземних мов, бажання працювати вчителем іноземних мов у ході опанування таких навчальних дисциплін, як «Практика усного і писемного мовлення (англійська мова)», «Методика навчання англійської мови», «Методика

навчання літературознавчих дисциплін», «Стилістика англійської мови», «Історія зарубіжної літератури», «Історія англійської мови», «Література країн, мова яких вивчається», «Інформаційні технології у професійній діяльності» та ін.

У межах реалізації *другої педагогічної умови* нами удосконалено зміст професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов шляхом розроблення і впровадження для студентів ЕГ спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов». Упровадження спецкурсу було вирішено здійснювати онлайн за допомогою розробленої нами платформи.

Тематика спецкурсу відбита у чотирьох модулях та 14 темах (рис. 1):

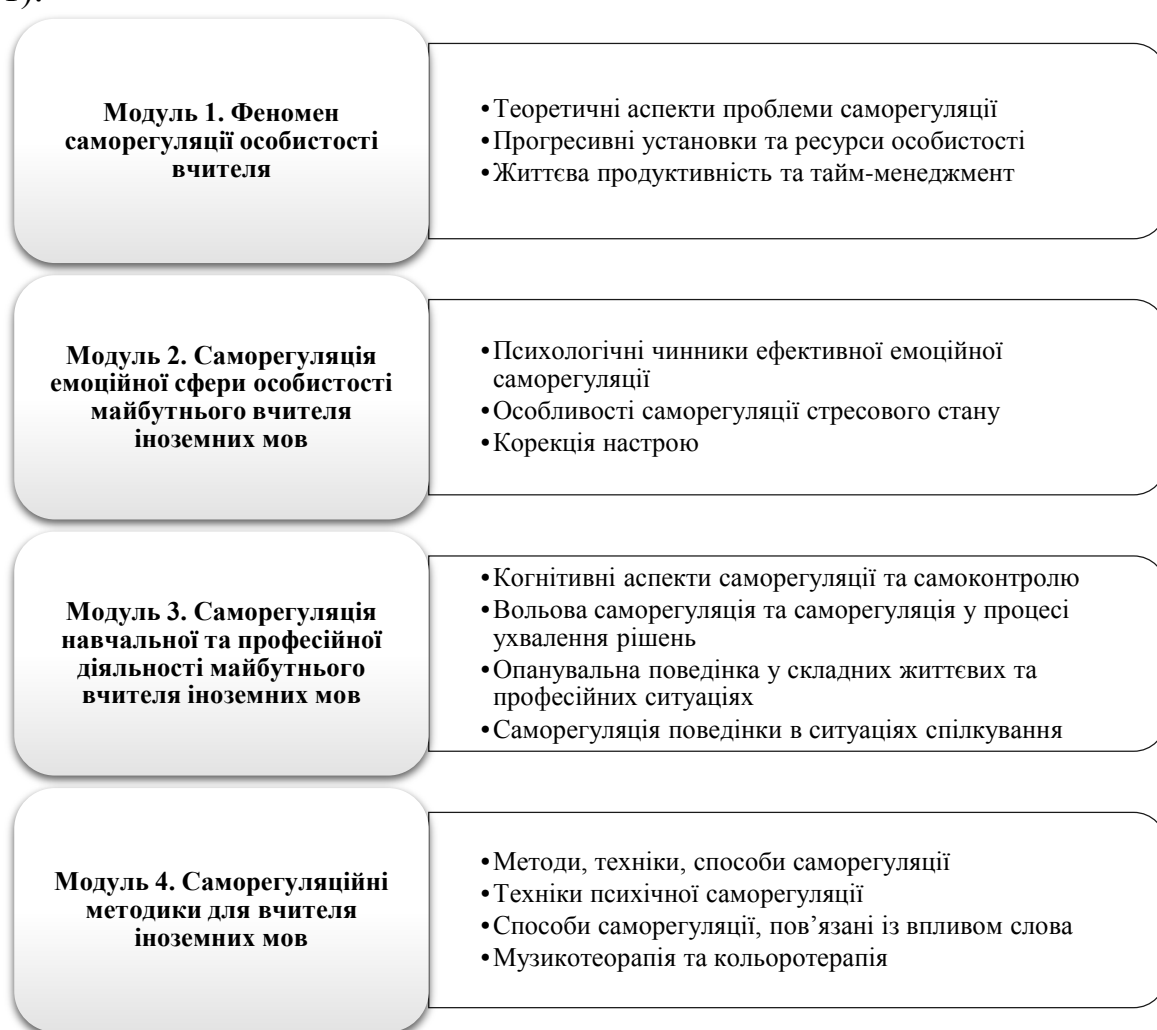


Рис. 1. Зміст спецкурсу «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов»

Зміст спецкурсу спрямований на реалізацію мети – формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки у ЗВО, яка деталізована у низці завдань: цілеспрямовано формувати ціле-мотиваційний, досвідно-

рефлексійний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний компоненти цієї компетентності; підвищувати інтерес до феномена саморегуляції загалом та саморегуляції професійної діяльності вчителя іноземної мови зокрема; забезпечити студентів інструментарієм ефективної саморегуляції як основи постійного руху до особистісно-професійного зростання й розвитку, гармонії в житті та усвідомлення краси педагогічної праці.

Організаційними формами навчання студентів ЕГ під час спецкурсу визначено лекційні та практичні заняття (заняття-екскурсія, заняття -подорож, заняття-рольова гра, заняття у вигляді ток-шоу, лекції-брифінги, бінарні лекції, лекції-прес-конференції тощо), віртуальні екскурсії, тренінги, індивідуальні заняття, консультації та ін. Зазначимо, що практичні заняття проводилися здебільшого у формі тренінгу, а інші форми містили елементи тренінгу (комплекс тренінгових вправ).

Під час педагогічного спостереження зафіксовано, що студентам дуже сподобалися такі методи саморегуляції, як мовна розрядка, арт-терапія, читання, музикотерапія. На ключове запитання «Кому і навіщо може бути потрібна саморегуляція?» студенти ЕГ одностайно відмітили й переконалися, що, виявляється, саморегуляція чи самоконтроль, дає можливість набути стану спокою та душевної рівноваги. А досягти цього стану спокою ми можемо, читаючи книги британських письменників. Разом із тим, це беззаперечний плюс при вивченні англійської мови, якщо ви читаете книги та слухаєте музику в оригіналі. Тож у якості методу саморегуляції нами було запропоновано студентам ЕГ читати англійських письменників.

Після проведення тренінгів цілепокладання та тренінгових занять під час вивчення спецкурсу серед студентів ЕГ було проведено контрольне анкетування із дев'яти питань, яке мало на меті виявити здатність студентів ЕГ до самооцінювання своєї навчальної діяльності.

Проведене анкетування дало змогу виявити, чи вплинули тренінгові заняття на рівень розвитку комунікативних здібностей студентів ЕГ, чи посприяли тренінгові заняття підвищенню рівня їх самоконтролю, наполегливості, чи навчилися студенти формулювати та ставити перед собою цілі, засвоїли методи саморегуляції, використовують отримані знання, уміння та навички саморегуляції у повсякденному житті та низку інших індикаторів, які свідчать про сформованість компонентів саморегуляційної компетентності.

Реалізація *третьої педагогічної умови* передбачала усебічну педагогічну підтримку майбутніх вчителів іноземних мов у вивченні перспективного педагогічного досвіду формування й розвитку саморегуляційної компетентності педагогів. Так, нами було створено *консультативний центр саморегуляції* на базі кафедри педагогічної

майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна (керівник – пошукувач Ю. Стрижак), до якого увійшли викладачі, котрі погодилися брати участь у педагогічному експерименті (д. пед. н. О. Жданова-Неділько, д. пед. н. Н. Кононец). Метою центру було надання консультацій для студентів ЕГ з питань саморегуляції навчальної та майбутньої професійної діяльності на період формувального етапу експерименту. Робота центру була організована у режимі онлайн за допомогою сервісу для відеозв'язку ZOOM Cloud Meetings. Послугами консультативного центру саморегуляції студенти ЕГ користувалися, як свідчить педагогічне спостереження, коли готували випускні роботи за спецкурсом «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов» (підготовка теоретичної та практичної частини, поради із вибором методів саморегуляції, підбором літератури та діагностичних методик, форм організації навчання, розроблення засобів навчання тощо).

Іншим аспектом діяльності вище згаданого центру була організація зустрічей студентів ЕГ зі шкільними учителями іноземних мов, надання можливостей студентам ЕГ відвідати уроки у режимі онлайн та, за можливості, у школі, спостерігати за саморегуляційною діяльністю вчителів, вивчати перспективний педагогічний досвід, обговорити питання саморегуляції професійної діяльності шкільного вчителя іноземної мови. Під час такої роботи здійснювалося формування у студентів ЕГ здатності до вивчення досвіду саморегуляції навчальної діяльності та професійної діяльності вчителя іноземних мов, співвіднесення власного досвіду саморегуляції навчальної діяльності з досвідом шкільних учителів іноземних мов, усвідомлення позитивних аспектів власної саморегуляційної діяльності, оцінки та самооцінки, здатність до рефлексії у саморегуляційній діяльності. По закінченню серії відвіданих онлайн-уроків чи уроків у приміщенні школи студенти ЕГ мали написати звіт, у якому висвітлити ключові питання, які стосуються прояву саморегуляції вчителя: коли, на якому етапі, у якій педагогічній ситуації, з якою метою, який результат тощо.

Комплексно застосовуючи технології тренінгу, ігрові, діалогічно-дискусійні технології, створення ситуації успіху, цифрові технології, нами було організовано *тренінгово-ігровий майданчик «Саморегуляція у розв'язанні педагогічних ситуацій»*, на якому студенти ЕГ разом із викладачами програвали, розбирали різноманітні педагогічні ситуації, які часто трапляються на уроках з іноземної мови, та шукали шляхи їх вирішення за допомогою методів саморегуляції. У такий спосіб у студентів ЕГ формувалася здатність до саморегуляційної поведінки під час навчальної й квазіпрофесійної діяльності, здатність застосовувати знання з основ саморегуляції навчальної та професійної діяльності

(прийоми, способи, методики саморегуляції) вчителя іноземних мов на практиці, здатність до вибору лінії поведінки, яка сприятиме ефективній комунікації з учнями на уроках іноземної мови, а також здатність студентів ЕГ здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки в різних педагогічних ситуаціях. Як свідчить педагогічне спостереження, проведена робота зі студентами ЕГ вирішальною мірою вплинула на якісні показники підвищення рівня досвідно-рефлексійного та діяльнісно-практичного критеріїв саморегуляційної компетентності, які було визначено на основі аналізу їхніх підсумкових опитувань. На особливу увагу заслуговують інтерактивні лекції професорки М. Гриньової, яку було запрошено висвітлити студентам ЕГ важливі теми, які сприяли формуванню компонентів саморегуляційної компетентності: «Саморегуляція і психічне самовигорання вчителя», «Аутотренінг у роботі педагога».

Відзначимо, що змістова складова третьої педагогічної умови спрямована на збільшення в процесі професійної підготовки студентів-майбутніх вчителів іноземних мов частки інтерактивних занять (інтерактивні онлайн-консультації, тренінгово-ігровий майданчик «Саморегуляція у розв'язанні педагогічних ситуацій», практика проведення уроків іноземної мови онлайн та у школі). Високій якості навчального процесу у межах формувального педагогічного експерименту сприяло широке використання під час занять сучасних цифрових технологій, комп'ютерних програм та інтернет-сервісів. Організації самостійної роботи студентів ЕГ допомагало навчально-методичне й інформаційно-ресурсне забезпечення навчального процесу, представлене в електронній формі на авторській онлайн-платформі «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності вчителя іноземних мов».

Аналітично-підсумковий етап передбачав усебічний аналіз результатів формувальної діагностики рівнів сформованості саморегуляційної компетентності серед студентів-майбутніх учителів іноземних мов згідно виокремлених критеріїв, яка здійснювалася за діагностичним пакетом.

Аналіз та вивчення різних аспектів навчальної та педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови дозволили зробити висновок про те, що формування саморегуляційної компетентності є важливою умовою професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов.

У статті презентовано модель реалізації педагогічних умов формування саморегуляційної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов у процесі професійної підготовки, що складається з методологічного, змістового, процесуального та діагностичного блоків.

Враховуючи вищезазначене, нова стратегія педагогічного керівництва з боку викладачів полягає у створенні таких ситуацій, які б сприяли максимальному розкриттю можливостей індивідуального зростання студента, стимулювали його внутрішні сили до професійного саморозвитку та формуванню саморегуляційної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2008. 819 с.
2. Антонова О. Е. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей і обдарувань / О. Е. Антонова // Нові технології навчання : наук. - метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2014. – Вип.81. – С.8-13
3. Войтюк Н. Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти. Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Луганськ: Альма-матер, 2005. С. 193-201.
4. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.- метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2012. 294 с.
5. Гриньова М. В. Саморегуляція як основа навчальної діяльності вчителів природничих дисциплін. Імідж сучасного педагога. 2011. № 8-9 (117-118). С. 53-55.
6. Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця . Актуальні питання гуманітарних наук. 2013. Вип.4. С. 238-245.
7. Грищенко І. М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів / І. М. Грищенко // Актуальні проблеми економіки. – 2010. - № 7 (109). – С. 56-61.
8. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя / Т. Г. Калюжна // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. - 2013. - № 4. - С. 32-37. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_4_7
9. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: навчальний посібник. Донецьк, ДонНУ, 2003. 336 с.
10. Луганцева О. Г. Тренінговий цикл як конструктивний елемент тренінгової технології навчання. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. : Педагогіка і психологія. 2015. №1(9). С. 216-220.
11. Мадзігон В. М., Волощук І. С. Технології дослідження освітніх проблем: посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. 370 с.
11. Покорна Л. М. Концептуальні зміни у навчанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. Використання інтерактивних

технологій навчання в мовній освіті молодших школярів: матеріали II регіонального науково-практичного семінару, 28 березня 2013 р. Херсон: Вид-во ПАТ «Херсонська міська друкарня», 2013. С. 212-216.

12. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2009. № 48. С. 112-115.

13. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та сучасні перспективи. Київ : К.І.С., 2004. С. 66-72.

14. Сеньовська Н. Л. Характеристика професійної саморегуляції вчителя-словесника. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2012. С.81-85.

15. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія, за ред. Г. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с.

16. Тишакова Л.Т. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в контексті компетентнісного підходу. Педагогіка: Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18635-profesijna-pidgotovka-majbutngo-vchitelya-inozemno%D1%97-movi-v-konteksti-kompetentnisnogo-pidxodu.html>

17. Тітова Т.Є. Сміслові аспекти саморегуляції особистості. Психологія і особистість. 2016. №1 (9). С. 217-225.

18. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості . Управління школою. 2004. №13, 22-24.

19. Kleiman P. Towards transformation: Conceptions of creativity in higher education. Innovations in Education and Teaching International, 45(3). 2008. P. 209-210.

20. Martinet M. A., Raymond D. Teacher training orientations, professional competencies. Gouvernement du Quebec Ministere de l'Education, 2001.

21. Pritchard A. Effective teaching with internet technologies. Pedagogy and practice. – London : Paul Chapman publishing, 2007. – 132 p.

*Марина ГРИНЬОВА
Ольга ТИТАРЕНКО*

**СТРАТЕГІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ
ФАКУЛЬТЕТУ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИЗАЙНУ ПОЛТАВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА**

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки передбачає проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень як основи якісної вищої освіти та популяризації науки, а також відповідні завдання спрямовані на забезпечення інтеграції України до Європейського дослідницького простору.

Повсякчасний розвиток сучасного інформаційного суспільства та високотехнологічної економіки вимагає формування особистості з високим рівнем конкурентоспроможності та здатності до критичного мислення. Механізмом виконання вимог сьогодення має стати вища освіта в якості стратегічного аспекту безпеки суспільства.

Серед пріоритетів розвитку вищої освіти в Україні чільне місце посідає тісний зв'язок освіти з наукою, орієнтація на найвищі наукові досягнення та всебічний розвиток особистості протягом життя. Тому стратегічними цілями висувається довіра громадян, держави та бізнесу до освітньої, наукової, інноваційної діяльності закладів вищої освіти; забезпечення якісної освітньо-наукової діяльності, конкурентоспроможної вищої освіти; інтернаціоналізація вищої освіти України; привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри. Відповідними виступають операційні цілі: створення умов для розвитку інновацій, ефективного впровадження нових знань і технологій за участю закладів вищої освіти; довіра бізнесу до результатів дослідницьких робіт закладів вищої освіти; модернізація інфраструктури, освітнього простору та навчально-наукового обладнання; врахування наукових досліджень та інновацій під час визначення змісту та розвитку освітніх програм; збільшення кількості проектів міжнародної освітньо-наукової співпраці, інтеграція наукових та науково-педагогічних працівників до світового наукового простору; реалізація принципів студентоцентрованого навчання.

Для досягнення стратегічних та операційних цілей передбачено виконання таких завдань: оснащення сучасних базових навчальних лабораторій та передових науково-дослідних лабораторій закладів вищої освіти обладнанням для інформаційних технологій (цифровою інфраструктурою); впровадження результатів наукових досліджень в освітні програми; створення умов для участі здобувачів вищої освіти у

наукових дослідженнях, в ініціюванні та реалізації інноваційних проектів; сприяння використанню інноваційних технологій та новітніх засобів навчання в освітньому процесі, розвиток дослідницьких інфраструктур; дотримання підходів до студентоцентрованого навчання в організації освітнього процесу.

Третій, завершальний, етап реалізації Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки передбачає розширення зв'язків освіти з наукою та бізнесом, інтеграцію до світового освітньо-наукового простору, створення підґрунтя для подальшого розвитку вищої освіти (Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022—2032 роки).

Для досягнення поставленої цілі значущу роль набуває організація закладами вищої освіти науково-дослідницького освітнього середовища з чітким функціонуванням та розвитком для забезпечення очікувань здобувачів вищої освіти, підвищенням якості вищої освіти в цілому. На факультеті технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка науково-дослідницька діяльність студентів організована згідно «Положення про організацію наукової та науково-технічної діяльності у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка» та є неодмінним компонентом їх навчання та здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти (Положення про організацію наукової та науково-технічної діяльності).

Для забезпечення ефективності виконання науково-дослідницької діяльності на факультеті створено комфортне науково-дослідницьке освітнє середовище. Вітчизняні та закордонні науковці й практики трактують освітнє середовище, як частину життєвого, соціального середовища людини, що є сукупністю всіх освітніх чинників, які безпосередньо чи опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку виховний простір, що формує особистість. Деякі вважають, що освітнє середовище — це характеристика життя всередині освітнього закладу система впливів і умов формування особистості система можливостей для розвитку особистості у соціальному та просторово-предметному оточенні.

Серед характеристик освітнього середовища факультету основними є: інтенсивність (насиченість середовища умовами, впливами, можливостями); когерентність (ефективність освітнього середовища внаслідок злагодженості взаємозв'язку складників); вибірковість (можливість визначення індивідуальної науково-дослідницької траєкторії), нестатичність (постійна активність, рух до

змін); студентоцентризм (увага при плануванні й організації науково-дослідницької роботи акцентується на інтересах студента).

За сучасних швидкозмінних умов освітнє середовище не існує ізольовано від зовнішніх та внутрішніх впливів, що можуть спричинити як позитивний результат, так і нести деструктивні загрози, небезпеки й ризики. Для протидії таким чинникам необхідно, щоб освітнє середовище навчального закладу було захищеним, безпечним.

Безпечне освітнє середовище забезпечує наявність безпечних умов навчання та праці комфортну міжособистісну взаємодію, сприяючи емоційному благополуччю педагогів та студентів, відсутність будь-яких проявів насильства та наявність достатніх ресурсів для їх запобігання дотримання прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу.

Ознаки безпечного освітнього середовища включають: якість міжособистісних взаємин, які визначаються позитивними (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність) та негативними чинниками (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність); захищеність в освітньому середовищі (оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору); комфортність в освітньому середовищі (оцінка емоцій, почуттів та переживань, що домінують у процесі взаємодії викладачів та студентів в освітньому середовищі закладу); задоволеність освітнім середовищем (задоволення базових потреб здобувачів у допомозі та підтримці, збереженні та підвищенні її самооцінки, пізнанні та діяльності, розвитку здібностей і можливостей).

Основна характеристика процесу взаємодії учасників освітнього середовища — це особистісно-довірливе спілкування, відсутність якого спричиняє досить негативні наслідки, як-от: емоційний дискомфорт, небажання висловлювати свою точку зору, думку, негативне ставлення до себе, втрата особистої гідності, небажання звертатися по допомогу, ігнорування особистих проблем і труднощів інших дітей та дорослих, неухважність до прохань і пропозицій.

До принципів безпечного освітнього середовища належать: *принцип домінування життя людини як головної цінності* (максимально усуває ризики, що загрожують життю); *принцип специфіки професійної спеціалізації* (передбачає облік небезпек і можливих надзвичайних ситуацій під час організації системи безпеки освітнього середовища навчального закладу); *принцип комплексності оцінки небезпек* (задає методiku оцінки різних педагогічних/освітніх зовнішніх і внутрішніх ризиків на основі комплексного, системно-синергетичного підходів); *принцип максимальної ефективності*

(визначає досягнення максимального ефекту безпеки при наявності мінімуму ресурсного забезпечення).

Робота над створенням освітнього середовища факультету технологій та дизайну не припиняється з досягненням певного результату — це безперервний процес: реагування на нові виклики життя, пошуку нових можливостей, ресурсів, генерування ідей та правил.

В межах виконання освітньо-професійної програми здобувачами вищої освіти здійснюється навчальна науково-дослідницька діяльність. До такого виду відносяться наступні форми: написання рефератів, виконання завдань дослідницького характеру в межах практичних і лабораторних робіт та індивідуальних науково-дослідних завдань (ІНДЗ) в процесі вивчення дисциплін, розроблення методичних матеріалів, підготовка кваліфікаційних робіт здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, наукова робота над тематикою науково-дослідних лабораторій, центрів.

Навчальна науково-дослідницька діяльність може розглядатися як підготовчий етап до суто науково-дослідницької діяльності. Елементи навчальної науково-дослідницької діяльності вводяться з першого курсу, починаючи з проблемного викладу лекційного матеріалу і використання частково-пошукового й дослідницького методів в межах виконання завдань лабораторних та практичних робіт на тлі вивчення спеціальних теоретичних курсів і продовжуючи мотивуванням до виконання творчих робіт з елементами пошуку.

Науково-дослідницька діяльність реалізується під керівництвом професорсько-викладацького складу поза навчальним процесом.

Зміст науково-дослідницької роботи студентів визначається проблематикою наукової діяльності кафедр; тематикою досліджень, що здійснюються кафедрами у творчій співпраці з іншими установами й організаціями; умовами дослідницької роботи студентів, наявністю належної матеріальної бази, комп'ютерної техніки; ефективністю наукового керівництва.

На кафедрі основ виробництва та дизайну працює чотири студентські групи за науковими проблемами: «Проблеми наукових досліджень у професійній підготовці молоді» (керівник проф. Кулик Є.В.), «Ергономічні основи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах» (керівник доц. Борисова Т.М.), «Актуальні проблеми машинознавства» (керівник доц. Калязін Ю.В.), «Проблеми та перспективи залучення студентів до художнього проектування одягу» (керівник ас. Орлова Н.С.); на кафедрі теорії і методики технологічної освіти шість – «Особистісно-орієнтована спрямованість навчання професійно орієнтованих дисциплін» (керівник

проф. Цина А.Ю.); «Естетичне виховання студентів засобами народних промислів» (керівник проф. Титаренко В.П.); «Педагогічні основи процесу формування понять учнів в пануванні графічною грамотою» (керівник доц. Гриценко Л.О.); «Формування екологічної компетентності студентів в процесі вивчення дисциплін фахового спрямування» (керівник доц. Титаренко О.О.); «Підготовка майбутніх учителів технологій до навчання основ дизайну учнів загальноосвітньої школи» (керівник доц. Срібна Ю.А.); «Методика навчання майбутніх учителів технологій проектної діяльності» (керівник ас. Дебре О.С.); на кафедрі виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності п'ять: «Інформаційно-комунікаційні технології у майбутній професійній діяльності» (керівник проф. Близнюк М.М.); «Впровадження сучасних методів обробки конструкційних матеріалів» (керівник доц. Кудря О.В.); «Удосконалення проектування та дослідження конструкцій з метою підвищення їх надійності в умовах надзвичайних ситуацій» (керівник доц. Кондель В.М.); «Здоров'язбережувальні технології як складова змісту підготовки майбутнього вчителя трудового навчання» (керівник доц. Титаренко В.М.); «Моніторинг використання веб-ресурсів щодо підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів до навчання основ інформатики» (керівник доц. Хоменко Л.Г.); на кафедрі культурології: «Актуальні питання історії української культури» (керівник доц. Дмитренко В.А.), «Актуальні проблеми теорії та історії культури» (керівник доц. Литвиненко А.І.), «Повсякдення громадян України у контексті світової культури» (керівник доц. Лук'яненко О.В.), «Проблеми практичної культурології» (керівник доц. Винничук Р.В.), «Зміст і технології неперервної професійної підготовки фахівців для сфери культури» (керівник проф. Кравченко Л.М.), «Сучасні соціокультурні практики» (керівник доц. Дмитренко В.І.).

Студенти-члени проблемних наукових груп відвідують гостьові лекції, беруть участь у конференціях, круглих столах, наукових семінарах, вебінарах.

Здобувачі вищої освіти можуть долучатися до виконання науково-дослідних робіт, що виконуються на кафедрах у межах робочого часу викладачів: 1. «Теоретико-методичні аспекти технологічної освіти учнівської та студентської молоді засобами естетичної культури та дизайну», керівник проф. Титаренко В. П. Реєстраційний № в УкрІНТЕІ 0117U003063; 2. «Полілог глобального та регіонального у формуванні соціокультурної ідентичності особистості», керівник доц. Лук'яненко О. В., Реєстраційний № в УкрІНТЕІ 0120U103840.

Професорсько-викладацький склад факультету активно долучає студентів до діяльності наукових шкіл «Технологічна освіта учнівської

та студентської молоді засобами естетичної культури та дизайну» (засновник – доктор педагогічних наук, професор Титаренко В. П.); «Інтеграція педагогічного і культурологічного знання» (засновник – доктор педагогічних наук, професор Кравченко Л. М.); «Інтелектуалізація трудового навчання» (засновник – доктор педагогічних наук, професор Кулик Є. В.)

На факультеті технологій та дизайну створене студентське наукове товариство, науково-дослідну діяльність студентів в якому в період 2022-2023 н.р. організовано за такими напрямками:

- Актуальні проблеми культурології.
- Естетичні аспекти трудового навчання учнівської молоді.
- Актуальні аспекти цивільної безпеки.
- Перспективи професійної підготовки молоді.

Робота студентського наукового товариства зорієнтована на ефективне розв'язання таких найосновніших завдань:

- проведення організаційних, наукових та освітніх заходів;
- популяризування наукової діяльності з-поміж студентської молоді;
- залучення студентів до інноваційної діяльності;
- підвищення якості наукових студентських досліджень.

Головою студентського наукового товариства факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка є студентка групи ТД-41 Абасова Олександра Вікторівна, секретарем – Поліщук Ірина Анатоліївна, студентка групи ТД-21. Члени ради: Іващенко Олег В'ячеславович, студент групи ТД-41; Медведєва Анастасія Максимівна, студентка групи ПН(д)-35; Тітова Аліна Володимирівна, студентка групи ТД-51; Глущенко Дар'я Юріївна, студентка групи ПН(лп)-34.

Студенти факультету входять до складу студентського наукового товариства університету.

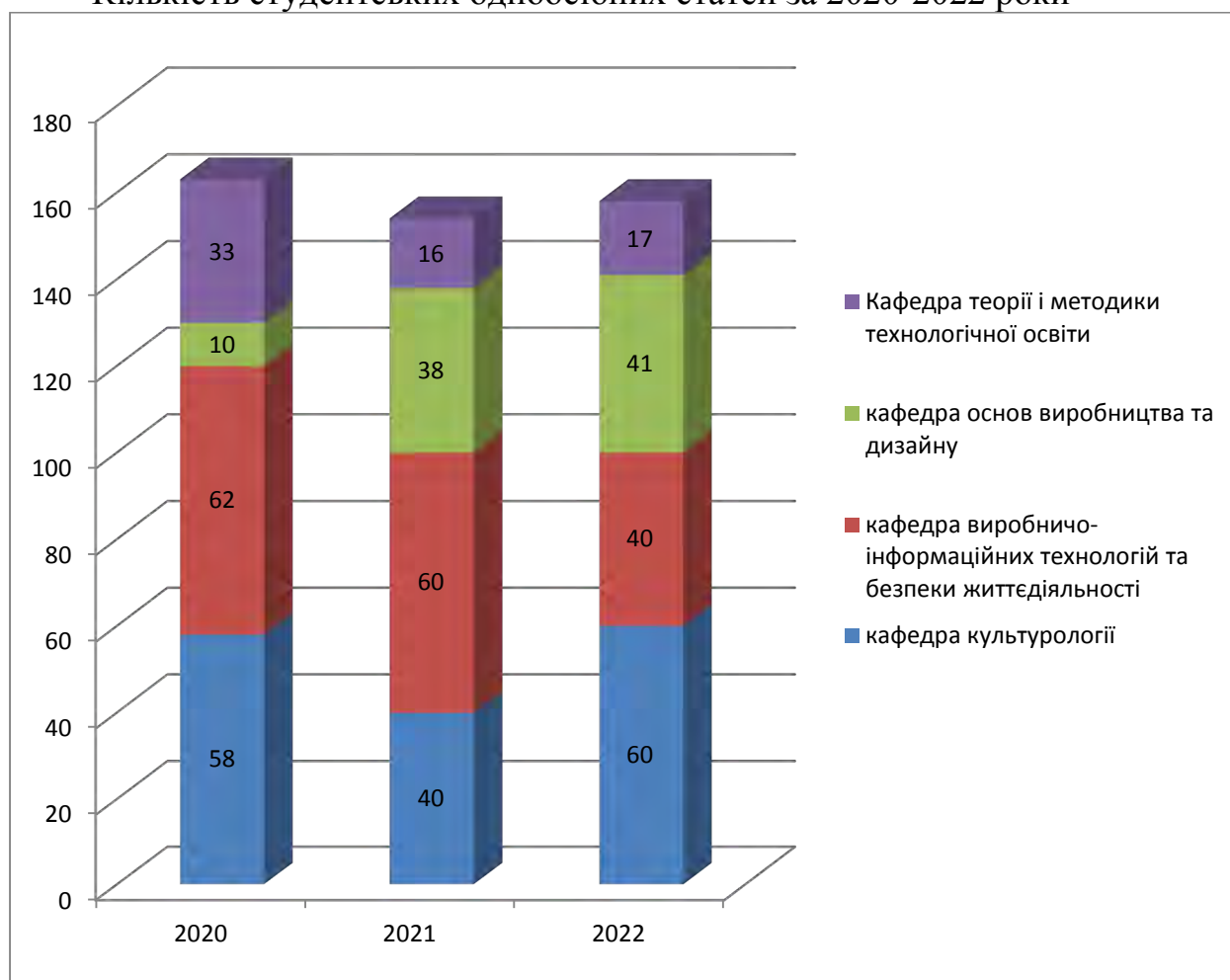
На факультеті технологій та дизайну регулярно проводяться всеукраїнські та міжнародні конференції, конгреси, круглі столи. Деякі з них стали традиційними, серед яких: Всеукраїнська науково-практична конференція «Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика» (кафедра виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності), Міжнародний конгрес «Європейський вектор розвитку українського етнодизайну» (кафедра основ виробництва та дизайну), Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Дизайн-освіта майбутніх фахівців: проблеми та перспективи» (кафедра основ виробництва та дизайну), Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні соціокультурні процеси: регіональний аспект» (кафедра культурології), Всеукраїнська конференція Розвиток технологічної освітньої галузі в руслі Нової

української школи (кафедра теорії і методики технологічної освіти), Всеукраїнський круглий стіл «Актуальні проблеми культурології» (кафедра культурології).

Здобувачі вищої освіти беруть активну участь в заходах, які проводяться на факультеті технологій та дизайну, в межах Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та інших закладах вищої освіти України. Загальна кількість студентських статей протягом останніх трьох років на факультеті становила 575. Динаміку за кафедрами подано у діаграмі 1.

Діаграма 1

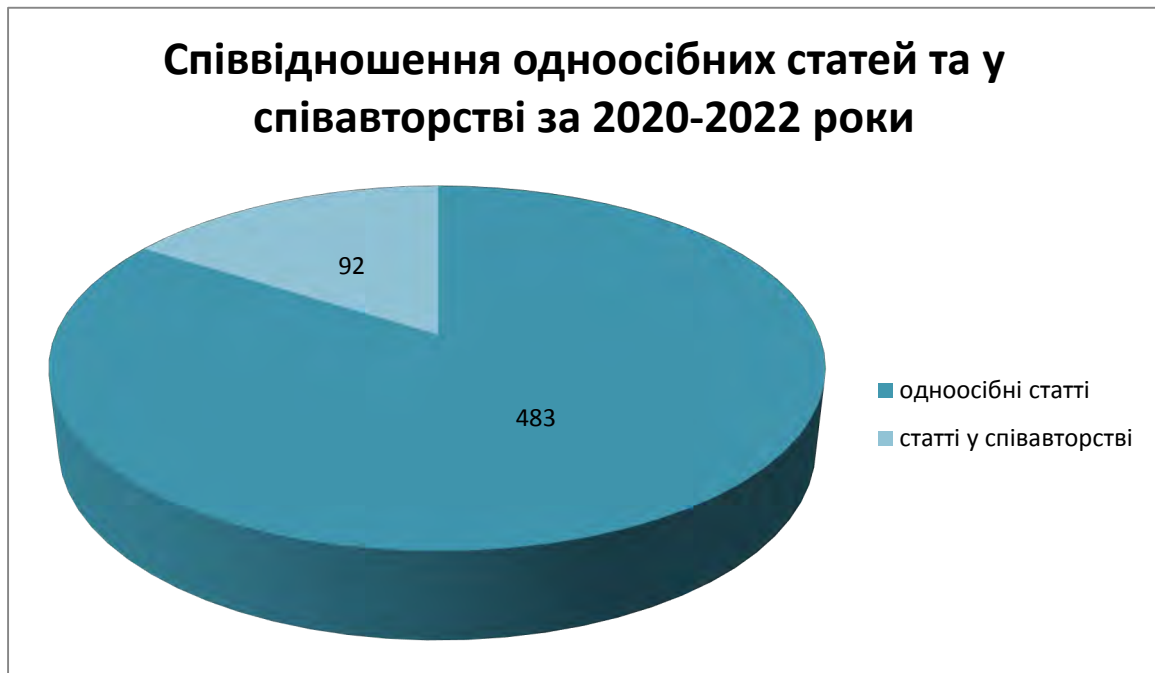
Кількість студентських одноосібних статей за 2020-2022 роки



Із загальної кількості надрукованих статей абсолютна більшість одноосібні (84%). Це свідчить про активну позицію та високий рівень самостійності студентів при підготовці наукових публікацій.

Співвідношення одноосібних статей та у співавторстві за 2020-2022 роки відображено на діаграмі 2.

Студенти факультету беруть активну участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді, конкурсах студентських наукових робіт, інших конкурсах всеукраїнського та обласного рівнів.



У 2020 році Шах Ірина отримала Диплом I ступеня у II турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт, галузь «Технологічна освіта». Студентка групи ТД-21ск Тітова Аліна стала призеркою Університетського конкурсу наукових робіт «НАТО-Україна: співпраця заради безпеки та миру».

У 2021 році студенти факультету технологій та дизайну стали переможцями Міжнародного конкурсу реклами «DO.IT ADS», який проходив у Державному університеті інфраструктури та технологій: Олена Князева з конкурсною роботою «Подорож по старовинній Україні» посіла II місце у номінації «Україна – моя туристична країна» (керівник – Тетяна Борисова, доцент кафедри основ виробництва та дизайну); Олена Пінчук підготувала конкурсну роботу «Мрії збуваються» і у номінації «Професія моєї мрії» посіла II місце (керівник – Наталія Орлова, асистент кафедри основ виробництва та дизайну); Руслана Надточій представляла на конкурсі роботу «Зелена планета» у номінації «Екологічний транспорт» та посіла II місце (керівник – Павло Кузьменко, доцент кафедри основ виробництва та дизайну). Ольга Кравець відзначена Дипломом II ступеня (Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків)) у II турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт, спеціальність: «Теорія та методика професійної освіти», секція «Теоретико-методичні основи розробки та використання методів навчання та виховання». Савдід Альона та Теремецька Анна стали номінантами «Кращий студент-дизайнер

України» на конкурсі «Кращий студент Полтавщини-2021». У II турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт Тітова Аліна (науковий керівник проф. Цина А.Ю.) за спеціальністю «Технологічна освіта 014 Середня освіта. Трудове навчання та технології» та Савдід Альона (науковий керівник доц. Гриценко Л.О.) за спеціальністю «Дизайн» отримали Дипломи III ступеня.

У 2022 році студенти факультету технологій та дизайну стали дипломатами регіонального конкурсу-плєнеру «Чорнобривці із рідного краю» (Полтава, 2022): Артем Різницький нагороджений дипломом I ступеня (керівник – к.п.н., ст.викл. Н. Орлова), Вікторія Попова – дипломом II ступеня, Дар'я Маруда – дипломом III ступеня (керівник – к.п.н., доц. Т. Борисова).

Студенти факультету технологій та дизайну нагороджуються грамотами, дипломами, подяками за досягнення у науково-дослідницькій діяльності; стають лауреатами іменних стипендій Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, обласної ради, міської ради, Іменних стипендій університету.

На факультеті технологій та дизайну створені наукові платформи на базі освітнього дизайн-центру та коучінг центру.

Освітній дизайн-центр очолює Євген Володимирович Кулик, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри основ виробництва та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, член наукового педагогічного товариства філософів освіти у Польщі, член редакційної колегії наукового збірника Лодзької економічно-гуманітарної академії (Польща), член Спільки дизайнерів України

Актуальність створення Освітнього дизайн-центру зумовлено соціально-економічним розвитком суспільства, інтеграцією у світове і європейське співтовариство, які сприяють розвитку перспективних моделей та технологій підготовки майбутніх фахівців здатних творчо застосовувати сучасні досягнення науки й техніки, дизайну, впроваджувати інноваційні технології, продуктивно організувати взаємодію і взаємовідношення в соціокультурній системі з урахуванням національної самобутності українського народу, бути професійно компетентними, гнучко реагувати на вимоги ринкової економіки.

Досконале володіння основами дизайну на сьогодні є пріоритетним для сучасного конкурентоспроможного фахівця освітньої галузі, оскільки оперування категоріальним апаратом педагогічної інноватики, а також умінням застосовувати інноваційні технології навчання основ дизайну, сприяє активізації професійної підготовки студентів, адаптації до стрімких темпів розвитку суспільства, створює сприятливі умови для опанування дизайнерськими компетентностями,

трансформує творчо-пізнавальну діяльність. Це обумовило необхідність створення Освітнього дизайн-центру.

Освітній дизайн-центр діє як добровільне об'єднання викладачів факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Засновниками Освітнього дизайн-центру є кафедра основ виробництва та дизайну, кафедра теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Рішення про заснування Освітнього дизайн-центру ініційоване колективами кафедр і схвалене вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Освітній дизайн-центр є відкритим об'єднанням, до якого можуть долучитися викладачі інших кафедр Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Партнерами Освітнього дизайн-центру є Департамент професійної освіти Міністерства освіти і науки України, управління позашкільної, професійної (професійно-технічної), вищої освіти та правового забезпечення Департаменту освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації, управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради, навчально-методичний центр професійно-технічної освіти у Полтавській області, методисти, вчителі трудового навчання та технологій, викладачі спеціальних дисциплін закладів професійної (професійно-технічної) освіти, іноземні фахівці в галузі дизайн-освіти.

Інформаційними партнерами Освітнього дизайн-центру виступили журнали для дизайнерів «Telegraf. Design», «Domus. Design», науковий журнал «Студії мистецтвознавчі», науково-популярний журнал «Народна творчість та етнологія», всеукраїнські науково-методичні журнали «Педагогіка і психологія професійної освіти», «Мистецтво та освіта», видавництво «Бібліотека дизайнера» (Київ).

Партнерами Освітнього дизайн-центру можуть бути громадські та міжнародні організації, зацікавлені у підвищенні якості вітчизняної дизайн-освіти, відповідно до чинного законодавства України.

Головною метою Освітнього дизайн-центру є підвищення якості дизайнерської підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі.

Завдання Освітнього дизайн-центру:

- дослідження стану дизайнерської підготовки серед учнів, студентів, учителів, викладачів м. Полтави та Полтавської обл.;
- упровадження інноваційних технологій та методик навчання дизайну в закладах освіти;
- розроблення навчально-методичного контенту: навчальних програм, підручників, навчально-методичних посібників,

мультимедійної продукції для покращання дизайнерської підготовки учнів, студентів, учителів, викладачів України;

- обмін досвідом між учителями, викладачами, науковцями, освітніми закладами в галузі дизайн-освіти.

Основними напрямками роботи Освітнього дизайн-центру є *моніторинговий* (періодичний моніторинг стану дизайнерської підготовки у Полтаві та Полтавській обл.; узагальнення та систематизація результатів з метою корекції навчальних програм, технологій, методик, навчально-методичної літератури), *інформаційно-ресурсний* (накопичення та поширення сучасної інформації в галузі дизайн-освіти; обмін досвідом між закладами освіти, викладачами, вчителями, науковцями; створення інформаційної платформи Освітнього дизайн-центру через мережу Інтернет), *науковий* (вивчення передового вітчизняного та міжнародного досвіду в галузі дизайн-освіти; проведення науково-практичних конференцій, семінарів, вебінарів, круглих столів, тренінгів із питань дизайнерської підготовки майбутніх фахівців в Україні; публікація наукових монографій, статей, матеріалів конференцій), *методичний* (розроблення інноваційних технологій та методик дизайнерської підготовки учнів, студентів, учителів, викладачів; створення нових навчальних програм, підручників, посібників, мультимедійної продукції для покращання вивчення дизайн-освіти; підготовка та упровадження дистанційного навчання дизайн-освіти), *культурно-просвітницький та профорієнтаційний* (організація мистецьких заходів із метою популяризації проектно-дизайнерської культури; проведення виставок, конкурсів, олімпіад, фестивалів, тренінгів для учнівської та студентської молоді на знання особливостей проектування штучного предметного середовища; надання консультацій учням і студентам щодо вибору професій, дизайнерського спрямування; створення популярних контентів у мас-медіа, присвячених популяризації дизайн-освіти).

Діяльність Освітнього дизайн-центру на добровільній основі забезпечують адміністрація Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка і викладачі факультету технологій та дизайну. До роботи в Освітньому дизайн-центрі можуть долучитися магістранти, аспіранти, студенти, вчителі трудового навчання та технологій, викладачі спеціальних дисциплін закладів професійної (професійно-технічної) освіти, методисти, члени обласної спеціальної дослідницької групи «Проектування як метод пізнання в освітній галузі «Технології», іноземні фахівці.

Члени Освітнього дизайн-центру обираються на засіданнях кафедр-засновників шляхом голосування. Раду центру складається із 9 осіб – ректора Полтавського національного педагогічного університету

імені В.Г. Короленка, проректора з наукової роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, викладачів кафедри основ виробництва та дизайну (3 особи), кафедри теорії і методики технологічної освіти (3 особи), веб-майстра сайту. Рада центру здійснює загальне управління діяльністю Освітнього дизайн-центру, розробляє і пропонує членам центру щорічний план, контролює його виконання, готує щороку звіт про діяльність центру перед вченою радою факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Рада центру обирає Директора (наукового керівника – із визнаних науковців університету), Президента Освітнього дизайн-центру (із викладачів), Віце-президента (зі студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів). Директор (науковий керівник), Президент, Віце-президент Освітнього дизайн-центру представляють інтереси та ініціативи центру перед керівництвом Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, органами студентського самоврядування, іншими підрозділами університету, вітчизняними й закордонними освітніми інституціями. Рішення, пов'язані з діяльністю Освітнього дизайн-центру, приймаються колегіально на засіданнях кафедр-засновників (кафедри основ виробництва та дизайну, кафедри теорії і методики технологічної освіти).

Освітній дизайн-центр може у перспективі отримати статус регіонального центру Всеукраїнської творчої спілки «Спілка дизайнерів України» для студентів та вчителів, викладачів Полтавської області після трьох років успішного функціонування.

Для забезпечення діяльності Освітнього дизайн-центру можуть бути залучені кошти фізичних та юридичних осіб, громадських організацій, міжнародних організацій відповідно до чинного законодавства України. Розпорядником коштів є ректор (або делегована ним особа) Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Коучинг центр діє на факультеті технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Він входить до складу науково-дослідної частини Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Метою коучинг центру є об'єднання та координація наукової та освітньої діяльності з питань планування, інформаційного та методичного забезпечення, організації та реалізації системи підготовки освічених, творчих, креативних майбутніх фахівців галузі освіти, дизайну, культурології, здатних до творчої, відповідальної та лідерської діяльності; спрямованість на переконання студентства у можливості досягнення високих результатів успіху шляхом перетворення набутих

знань у майстерність; підведення майбутніх фахівців до віднаходження сил та натхнення особистості, осмислення сенсу професійного навчання, важливості індивідуального розвитку особистої компетентності; усвідомлення необхідності постійного самоаналізу, самомотивації та саморозвитку; виявлення впевненості та довіри до себе як до лідера; формування прагнення експериментувати з новими ідеями, звільняючись від страхів помилок.

У своїй діяльності Центр керується чинним законодавством, нормативною базою загальнодержавного та внутрішньоуніверситетського рівнів, зокрема Статутом Університету, Положенням про науково-дослідну діяльність Університету.

Центр був утворений рішенням вченої ради факультету технологій та дизайну та затверджений вченою радою Університету. Коучинг центр не є юридичною особою і діє як добровільне об'єднання викладачів факультету технологій та дизайну Університету. Центр має логотип, бланки з власним найменуванням.

Коучинг центр проводить діяльність відповідно до пріоритетних напрямів розвитку освіти і науки в Україні та пріоритетних напрямів діяльності Університету. Коучинг центр у своїй діяльності співпрацює зі студентським самоврядуванням, закладами освіти і культури, громадськими організаціями, благодійними фондами.

Основними напрямками роботи Освітнього коучинг-центру є: науковий (вивчення передового вітчизняного та міжнародного досвіду в галузі коучингових технологій; проведення науково-практичних конференцій, семінарів, вебінарів, круглих столів, тренінгів із питань коучингу; створення проектних груп студентів із дослідження фахових явищ; становлення унікальності та неповторності у досягненні цілей науково-фахової діяльності кожного студента; публікація наукових монографій, статей, матеріалів конференцій), методичний (розроблення та інтеграція інноваційних технологій та методик коучингової підтримки учнів, студентів, учителів, викладачів у їх проектах, із набуття більшої впевненості у собі та заохочення саморозвитку особистості; створення нових навчальних програм, підручників, посібників, мультимедійної продукції за вибором студентів із теорії та методики навчання інноваційним коучинговим технологіям для підтримки, підвищення зацікавленості, уваги та заохочення студентів у навчанні, засвоюваності навчального матеріалу та отримання бажаних результатів; підготовка та впровадження гнучких моделей навчання узгодженої співпраці конкретних студентів у конкретних освітніх ситуаціях у колективі; використання освітніх ресурсів для отримання ефективних запланованих результатів проектної діяльності шляхом покращення освітньо-професійного функціонування студентства засобами поліпшення когнітивної,

емоційної та поведінкової саморегуляції), інформаційно-ресурсний (накопичення та поширення сучасної інформації в галузі коучингових технологій; система заходів взаємодії між учасниками освітнього процесу для досягнення спільно визначених цілей; обмін досвідом між закладами освіти, викладачами, вчителями, науковцями; створення інформаційної платформи Коучинг центру через мережу Інтернет), моніторинговий (періодичний моніторинг індивідуальних здібностей, нахилів студентів; узагальнення та систематизація результатів з метою розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента, навчання використовувати його з максимальною для себе користю і перспективою та для корекції навчальних програм, технологій, методик, навчально-методичної літератури); системний супровід особистісно-професійного зростання студентства за індивідуальною освітньою траєкторією; моніторинг досягнення мети і аналіз результатів. культурно-просвітницький та профорієнтаційний (побудова взаємовідносин між учасниками освітнього процесу на засадах довіри, конфіденційності, неформальних комунікацій; глибоке проникнення та вивчення динаміки щодо цілей студентства; підвищення самооцінки та мотивації освітньо-професійної діяльності шляхом акцентування уваги не на труднощах і помилках в реалізації освітньо-професійних проєктів, а на тому що студент робить якісно і правильно; забезпечення успішності навчання відповідністю його змісту потребам та інтересам студентів; формування усвідомленого ставлення до навчання через надання знанням особистісного сенсу для студентів; проведення виставок, конкурсів, олімпіад, фестивалів, тренінгів для учнівської та студентської молоді в галузі технологічної, професійної та культурологічної освіти; надання консультацій учням і студентам щодо вибору професій за фаховим спрямування; створення контентів у мас-медіа, присвячених популяризації коучингової діяльності).

Управління Центром здійснює керівник, уповноважений на громадських засадах вченою радою факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Функціонування коучинг центру забезпечується викладачами факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, магістрантами, аспірантами, студентами, вчителями трудового навчання та технологій, викладачами спеціальних дисциплін закладів професійної (професійно-технічної) освіти, методистами, членами обласної спеціальної дослідницької групи «Проєктування як метод пізнання в освітній галузі «Технології», а у разі потреби іншими особами.

У структурі коучинг центру можуть створюватися наукові групи, творчі колективи для виконання окремих наукових та освітніх тем і завдань.

Посадові інструкції працівників Центру укладені керівником Центру, погоджені та затверджені у встановленому порядку.

Керівник коучинг центру відповідає за організацію і діяльність коучинг центру як науково-освітньої структури; здійснює загальне керівництво науковими роботами та освітньою діяльністю; відповідає за якісне та своєчасне виконання договірних зобов'язань; визначає методичне і матеріально-технічне забезпечення роботи Центру відповідно до сучасного стану розвитку науки та методик навчання; забезпечує взаємодію в процесі освітньої діяльності науковопедагогічних працівників, докторантів, аспірантів та студентів; забезпечує раціональне та цільове використання коштів грантової діяльності, спонсорів та інших джерел, не заборонених законодавством України.

Коучинг центр розміщується та функціонує на матеріально-технічній базі ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Коучинг центр має право у встановленому порядку використовувати матеріально-технічну базу, обладнання структурних підрозділів Університету.

Діяльність коучинг центру може здійснюватися за рахунок залучених коштів грантової діяльності, спонсорів та інших джерел, не заборонених законодавством України.

На базі створених наукових платформ проходить опанування студентами сертифікатних освітніх програм «Писанкарство», «Вишивкарство», «Художньо-естетичні практики в сучасному освітньому просторі», «Технології створення електронних і мультимедійних навчальних ресурсів», «Соціокультурна та рекреаційно-туристична діяльність», «Соціокультурна діяльність», «Організація шкільного та позашкільного дозвілля».

На факультеті технологій та дизайну вже 20 років діє студентський театр мод. До його складу входять більше 40 дівчат та юнаків, які демонструють колекції одягу. Моделі для нових колекцій розробляють та виготовляють студентки факультету технологій та дизайну. За роки існування студентського театру мод вже було пошито близько 15 колекцій одягу, серед них колекції створені за ескізами студентів спеціальностей 015 Професійна освіта (Дизайн) та 015.17 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості):

– «Вишиванка – краса і духовність українського народу» – колекція сучасних українських вишиванок (2008 р.);

– «Квіткові фантазії» – колекція молодіжного одягу, оздобленого вишитими атласними стрічками квітами (2009 р.);

– «Чорне і біле» – колекція вечірніх суконь, оздоблених мереживом та аксесуарами (парасольки, кладці, сумочки) ручної в'язки (2010 р.);

– «Денім» – колекція стильного молодіжного одягу, виготовленого з джинсової та котонової тканин (2011 р.);

– «Юнги» – колекція дитячого одягу у морському стилі (2012 р.);

– «Весняний подих» – колекція вечірнього жіночого одягу, оздоблена штучними квітами, виготовленими у техніці «канзаші» (2013 р.);

– «Полтавська Писанка» – колекція стилізованого жіночого одягу за мотивами розпису полтавських писанок (2018 р.);

– «Поезія моди в стилі Ампір» – колекція жіночого одягу, відтвореного за зразками панського одягу кінця XVIII – початку XIX століть, колекція присвячена відзначенню 250-ї річниці від дня народження видатного українського письменника, поета, драматурга, засновника нової української літератури та громадського діяча І. П. Котляревського (2019 р.).

Більш оригінальними та ексклюзивними стали роботи студентського театру мод за ескізами студента магістранта Юрія Матвеева. Результатом співпраці стали колекції:

– «Полтавська битва: 300 років потому» – стилізованого джинсового одягу за мотивами військової форми XVIII століття, оздобленого геральдиком та символікою того часу;

– «Феєрія льону» – оберег українського шитва, де кожна квітка символізує силу і мудрість рідного народу – колекція, яка була створена до 100 річного ювілею Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Твори Т. Г. Шевченка надихнули студента Юрія Матвеева до створення ескізів моделей жіночого одягу, які базуються на традиційних елементах українського строю, особливостях оздоблення ручною вишивкою деталей одягу. Основним матеріалом для виготовлення моделей став натуральний льон. Для декорування моделей було використано домоткане мереживо, шнур, аксесуари з кераміки та деревини. Більшість моделей колекції «Феєрія льону» оздоблено ручною вишивкою техніками, характерними для Полтавщини (2014 р.);

– «Весняний променад» – колекція вишуканих вечірніх жіночих суконь з парчі (2015 р.);

– «Мені снився сад у вінчальному уборі» – колекція жіночого одягу із застосуванням мотивів історичного костюма стилю модерн. Колекція присвячена відомій полтавчанці, актрисі німого кіно Вірі Холодній (2016 р.).

Студентський театр мод є активним постійним учасником всеукраїнських, обласних, загальноуніверситетських та факультетських

мистецьких заходів та конкурсів. Студентський театр мод факультету технологій та дизайну став:

– дипломатом Всеукраїнського конкурсу моделей «TOP POINT 2013» у номінації pret-a-porter,

– дипломатом fashion show «Модний квартал - 2013» у номінації «Найкраща дизайнерська робота»,

– дипломатом Всеукраїнського фестивалю творчості та краси «Осінній калейдоскоп-2014» у номінації «Гордість нації»,

– лауреатом V Всеукраїнського конкурсу «Битва модельєрів – 2015»,

– неодноразовим дипломатом I ступеня обласного міжвузівського мистецького фестивалю-конкурсу «Студентська весна – 2012, 2014, 2016, 2018»,

– дипломатом Міжнародний конкурс дизайнерів Fashion Show «Мода без кордонів – 2019» (м. Кропивницький), у номінації «Folk» колекція «Феєрія льону» відзначена дипломом I ступеню, дизайнерська робота «Полтавська писанка» нагороджена дипломом III ступеню.

Керівник студентського театру мод – доцент кафедри основ виробництва та дизайну Борисова Тетяна Миколаївна.

Таким чином, на факультеті технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка створене максимально комфортне освітнє середовище, яке сприяє формуванню у майбутніх фахівців творчого ставлення до наукового пошуку, підвищення наукової активності, прагнення до самоосвіти, інтелектуальний і духовний розвиток особистості, які в свою чергу свідчать про рівень готовності до професійної діяльності та ефективному використанню набутих знань, умінь та навичок.

Список використаних джерел:

1. Положення про організацію наукової та науково-технічної діяльності у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка. Полтава. 2022. 7 с. URL : <http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/10/polozhennya-pro-organizacziyu-naukovoї-ta-naukovo-tehnicnoi-diyalnosti-pnpu-imeni-v.-g.-korolenka.pdf>

2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022—2032 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286> (дата звернення 22.03.2023)

Ганна ТОВКАНЕЦЬ

Оксана ТОВКАНЕЦЬ

ПЕДАГОГІЧНЕ ТЕСТУВАННЯ В СИСТЕМІ ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Вища освіта в сучасних умовах переживає етап глобальних змін. Сьогодні вища освіта – це формування цілісної картини світу з її нормами, ідеалами, цінностями, які виступають як орієнтири та регулятори людських відносин. Відбувається перехід від знанневої парадигми в освітньому процесі, що існувала протягом кількох століть, до компетентної. Відповідно до Конституції України та «Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року» розвиток економіки України безпосередньо пов'язаний з формуванням молодого покоління нового типу – компетентних фахівців сфери своєї професійної діяльності [15; 27].

Сучасні випускники закладів вищої освіти повинні бути фахівцями нового типу, основними характеристиками яких є: професійна кваліфікація високого рівня, готовність до саморозвитку, вміння критично мислити, що виявляється у вирішенні професійних завдань різного рівня складності, спрямованих на забезпечення розвитку держави. У рамках Стандартів вищої освіти розробляються фонди оцінних засобів та паспорти компетентностей у різних освітніх програмах. Але ця робота ще не набула системного характеру, досі не створена єдина система контролю професійної підготовки компетентного спеціаліста у вищій школі.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблем організації контролю рівня сформованості компетентностей здобувачів освіти [8; 12; 24; 26; 29 та інші] засвідчив, що контроль у сучасних умовах має набути поліфункціонального характеру та представляти систему, яка включає: мету, закономірності, принципи, види, типи, методи, форми контролю, критерії оцінки та результат. Система поліфункціонального контролю орієнтована на оцінювання сформованості компетентностей здобувачів освіти та їх розвиток.

Враховуючи результати теоретико-методологічних досліджень [6; 14; 22; 31] щодо поліфункціонального контролю професійної підготовки спеціаліста, можемо виокремити три важливих компоненти: методологічний, функціонально-змістовний, результативно-оцінний.

У методологічному блоці виокремлюємо методологічні підходи, закономірності та принципи поліфункціонального контролю професійної підготовки фахівця у ЗВО, основу яких складають:

– системний підхід (О. Дехтяр, Г. Єльнікова), який дозволяє уявити систему поліфункціонального контролю як сукупність елементів і відносин, що закономірно пов'язані один з одним в єдине ціле, водночас вони є окремими структурними компонентами;

- синергетичний підхід, що заснований на ідеях цілісності сприйняття світу, нелінійності, глибинного взаємозв'язку хаосу та порядку, випадковості та необхідності (В. Кремень, Г. Хакен та ін);

– діяльнісний підхід, який орієнтований на результат освіти, на активне пізнання здобувачем освіти нового, на реалізацію творчого потенціалу, самостійного вибору способів діяльності для досягнення поставлених завдань і націлений на рефлексивну діяльність та оцінку результатів здійсненої діяльності; сприяє самореалізації особистості у навчальній діяльності, зокрема і в контролі (П. Гальперін, А.Леонт'єв, С.Рубінштейн, та ін);

– кваліметричний підхід, орієнтований на якісну та кількісну обробку результатів контролю (О. Кондур, А.Субетто, В. Циба та інші);

– компетентнісний підхід, який обумовлює переорієнтацію освіти на створення умов для оволодіння комплексом компетентностей, що передбачають розвиток потенціалу та готовності випускника до професійної діяльності в умовах ринкової економіки, насиченого інформаційно-комунікаційного простору (Л. Огнівчук, Дж. Равен, Г. Товканець та інші);

– особистісно-орієнтований підхід, який створює умови для повноцінного формування та розвитку особистості в процесі навчання, визначає здобувача освіти як активного суб'єкта навчальної діяльності, умови для становлення його як професіонала, спирається на суб'єктний досвід здобувача освіти, максимально враховує індивідуально-психологічні особливості кожного, дає здобувачеві освіти можливість самостійно вибрати оптимальні стратегії засвоєння та контролю навчального матеріалу (І. Бех, О. Ляшенко, Н. Ничкало та інші);

– контекстний підхід, у якому реалізується установка на майбутню професійну діяльність (В. Биков, А.Вербицький та інші).

Сукупність даних підходів, об'єднаних на основі взаємодоповнення та взаємозбагачення, складають методологічні основи системи поліфункціонального контролю професійної підготовки сучасного фахівця у ЗВО.

У ході дослідження на основі вивчення психолого-педагогічної літератури та аналізу реальної педагогічної практики нами було виявлено такі закономірності поліфункціонального контролю:

– ефективність контролю обумовлена його поліфункціональною природою – виконанням комплексу функцій, що включає такі функції як: оцінно-діагностичну, інформаційну, навчальну, зворотного зв'язку, коригувальну, профілактичну, виховну, мотиваційну, емоційно-рефлексивну, розвиваючу, прогностичну та соціалізуючу [8; 16; 20];

– успішність поліфункціонального контролю залежить від орієнтованості форм та методів контролю на оцінку сформованості комплексу компетентностей майбутнього фахівця, що забезпечують їх збалансований розвиток;

– ефективність системи поліфункціонального контролю професійної підготовки здобувача освіти обумовлена суб'єктивністю здобувача освіти: особистісною мотивацією, самодисципліною, високим рівнем рефлексивної культури [26; 27].

Запропоновані методологічні підходи та виявлені закономірності, як правило, зумовлюють використання наступної сукупності принципів:

– принцип систематичності контролю, що має важливе значення для формування у здобувачів освіти відповідальності, розуміння значущості регулярної роботи, без чого неможливе формування компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності; регулярна діагностика, оцінка успішності, моніторинг розвитку особистості здобувача освіти загалом, що дозволяють уникнути випадковості у виборі форм та методів контролю [4; 6];

– принцип диференціації та індивідуалізації, що полягає у доборі форм та методів контролю для кожного здобувача освіти на основі його індивідуальних можливостей та інтересів [26];

– принцип об'єктивності та відкритості контролю, що передбачає наявність встановлених та відомих здобувачам освітам критеріїв оцінки, єдиних для всіх; поєднання вимогливого ставлення до виконання завдань із заохоченням успіхів здобувачів освіти [31];

– принцип гуманізації педагогічної взаємодії, що полягає у позитивному відношенні викладача до всіх здобувачів освіти незалежно від їх навчальних результатів, у розвитку пізнавальної активності кожного здобувача освіти, у стимулюванні розвитку особистості здобувача освіти [26; 31; 35];

– принцип комплексності, який передбачає контроль усіх аспектів засвоєння матеріалу, що дає комплексне уявлення про рівень засвоєння теми;

– принцип оптимізації, що передбачає вибір форм і методів контролю, які відповідають його цілям;

– принцип візуалізації, який передбачає подання контрольнo-вимірювальних матеріалів у формі зображень: схем, таблиць, графіків, моделей, тестів як у контактному, так і віртуальному середовищі (у

навчально-методичних комплексах, електронних бібліотеках, на сайті викладача тощо) [18];

– принцип ергономічності, який полягає у ефективному використанні цінностей контролю сформованості компетентностей здобувачів освіти з метою підвищення результативності навчальної праці, при мінімізації тимчасових витрат на виконання завдань на основі використання ІКТ (наприклад, здійснення контролю у віртуальному середовищі у разі потенційно непередбачуваних обставин, відсутності через участь у наукових заходах тощо);

– принцип конгруентності (К. Роджерс) реалізується за допомогою адекватного взаємовідношення форм, методів контролю та змісту досліджуваного матеріалу з урахуванням функцій, що здійснюються;

- окремо акцентуємо увагу на принципах контролю – організаційних, що спрямовані на організацію даного процесу (принципи систематичності, комплексності, гуманізації педагогічної взаємодії, відкритості, оптимізації, ергономічності) та змістовних, що пов'язані зі змістовною складовою контролю сформованості компетентностей (принципи об'єктивності, диференціації, візуалізації, індивідуалізації вимог, конгруентності) [2; 21; 29].

Визначимо типи контролю, до яких ми відносимо: зовнішній контроль, взаємний контроль, самоконтроль. *Зовнішній* контроль, який здійснюється викладачем, включає відкритий (традиційний) контроль та латентний (прихований), який представляє приховане спостереження викладача за здобувачем освіти у процесі як аудиторної, так і позааудиторної роботи з метою допомоги йому в розробці індивідуальної освітньої траєкторії. Викладач веде щоденник спостережень на кожного здобувача освіти та зазначає інформацію про його активність на заняттях, його інтереси, ініціативність тощо. На підставі спостережень робляться висновки щодо потенціалу кожного здобувача освіти; на цій основі здійснюється підбір персональних завдань, що забезпечують особистісне зростання та розвиток здобувача освіти.

Взаємоконтроль – тип контролю, який здійснюється самими здобувачами освіти, спрямований на розвиток їхньої відповідальності, самостійності та рефлексивної культури, має велике виховне значення. Організація взаємоконтролю також сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, оскільки той, контроль за діяльністю якого здійснюють, повинен сам володіти цим матеріалом на високому рівні та вміти пояснити іншому здобувачеві освіти, чому той припустився помилки та у чому вона полягає [10].

Самоконтроль – це процес самоперевірки своєї навчальної роботи та саморегуляції із внесенням необхідних коректив у свою діяльність. Самоконтроль здобувачів освіти стимулює їх пізнавальну діяльність та

сприяє підвищенню якості навчального процесу. В основі самоконтролю є мотивація, у зв'язку з чим викладач має стимулювати цю діяльність здобувачів освіти, а також допомогти їм опанувати вміннями та навичками самоконтролю. Важливий у самоконтролі вольовий компонент, що передбачає вчинення певних зусиль, спрямованих на подолання труднощів. У процесі професійного становлення взаємоконтроль і самоконтроль набувають все більш важливої ролі, оскільки мета професійної підготовки фахівця саме і полягає в тому, щоб навчити адекватно оцінювати результати своєї праці під час професійної діяльності. Тому частка взаємоконтролю та самоконтролю від курсу до курсу має зростати [10; 21].

Узагальнення результатів наукових досліджень [8; 21] дає підстави визначити наступні види контролю: попередній (пропедевтичний), поточний, тематичний (періодичний), проміжний (рубіжний), відстрочений, підсумковий та заключний, які реалізуються в контактному та віртуальному середовищах.

Водночас зацентруємо увагу на методах контролю: традиційні (усний, письмовий, програмований, комбінований, практичний) і комплексно-інноваційні – бенчмаркінг, коучинг, метод контролю в «перевернутому навчанні», метод BYOD (Bring Your Own Device), метод кейсів (case study) та інші [8].

Формами контролю є: *усні* – усне опитування (співбесіда, чат), колоквиум, залік, іспит, ділова гра; *письмові*: самостійна робота, контрольна робота, диктант, тематичний контроль, есе; *комп'ютерні*: матричний контроль, тест, мультимедійна презентація, веб-квест, портфоліо.

Види, функції, форми, методи та типи контролю в системі поліфункціонального контролю пов'язані та взаємообумовлені: певні види контролю, виконуючи різні функції, разом забезпечують контроль сформованості всіх компетентностей фахівця; а певні форми та методи контролю спрямовані на оцінку сформованості окремих компетентностей, відповідають певному виду контролю [8] (Табл.1).

У представленій системі поліфункціонального контролю форми та методи контролю забезпечують оцінку компетентностей майбутнього фахівця, що формує цілісне уявлення про його компетентність.

Таблиця 1

**Співвідношення видів, функцій, методів і типів
поліфункціонального контролю**

Вид контролю	ФУНКЦІЇ	ФОРМИ	МЕТОДИ	ТИПИ
Попередній (пропедевтичний)	оцінно-діагностична, мотиваційна, проектувальна, прогностична, встановлення зворотного зв'язку	усне опитування (бесіда, ділова гра	усний, практичний	зовнішній (відкритий, латентний)
Поточний	оцінно-діагностична, мотиваційна, розвиваюча, виховна, навчальна, інформаційна, коригувальна, прогностична	веб-квест, ділова гра, мультимедійна презентація	усний, програмований, комбінований, практичний, коучинг, метод кейсів, метод контролю «у перевернутому навчанні», метод BYOD, бенчмаркінг	зовнішній (відкритий, латентний) взаємний контроль, само-контроль
Тематичний (періодичний)	розвиваюча, виховна, навчальна	веб-квест, ділова гра, мультимедійна презентація	усний, програмований, комбінований, практичний, коучинг, метод кейсів, метод контролю «у перевернутому навчанні», метод BYOD, бенчмаркінг	зовнішній (відкритий, латентний) взаємний контроль, само-контроль

Проміжковий (рубіжний)	оцінно-діагностична, плануюча, виховна, інформаційна, мотиваційна	усне опитування, тест, контрольна робота, матричний контроль, самостійна робота, тематичний контроль, диктант, колоквіум	усний, письмовий, програмований, комбінований	зовнішній (відкритий, латентний) взаємний контроль, самоконтроль
Відстрочений	розвиваюча, виховна, прогностична, соціалізуюча	усне опитування, тест, контрольна робота, матричний контроль, самостійна робота, диктант, колоквіум	усний, письмовий, програмований, комбінований	зовнішній (відкритий)
Підсумковий	оцінно-діагностична, узагальнююча	есе, портфоліо	усний, письмовий, програмований, комбінований, практичний, коучинг, метод BYOD, бенчмаркінг	зовнішній (відкритий), самоконтроль
Завершальний	емоційно-рефлексивна, узагальнююча	есе, портфоліо	усний, письмовий, програмований, комбінований, практичний, коучинг, метод BYOD, бенчмаркінг	зовнішній (відкритий), самоконтроль

Такі форми контролю, як: ділова гра, усне опитування (співбесіда, бесіда, чат), веб-квест, портфоліо, контрольна робота, есе, самостійна робота використовуються для оцінки сформованості загальнокультурних компетентностей.

Ділова гра, диктант, колоквиум, залік, іспит, тематичний контроль, усне опитування (співбесіда, бесіда, чат), мультимедійна презентація, веб-квест, портфоліо, тест, матричний контроль, контрольна робота, есе, самостійна робота використовуються з метою оцінки загальнопрофесійних компетентностей; мультимедійна презентація, веб-квест, портфоліо та самостійна робота – для оцінки професійних компетенцій. Слід зазначити, що така форма контролю, як веб-квест, викликає найбільший інтерес у здобувачів освіти. Веб-квест передбачає виконання творчого проекту, що включає заздалегідь підготовлені викладачем завдання з використанням Інтернет-ресурсів. Формами захисту квест-проекту з предмета, що вивчається, є усні виступи з ілюстративним матеріалом на основі презентації PowerPoint та/ або розроблених здобувачами освіти тематичних веб-сайтів або веб-сторінок (на вибір) [8; 20; 21; 32; 35].

Методи контролю *забезпечують сформованість компетентностей* (табл. 2).

Зокрема, сформованість загальнокультурних компетентностей дозволяють оцінити усний, письмовий, програмований, комбінований, практичний, коучинг, метод контролю «у перевернутому навчанні», метод BYOD, метод кейсів, бенчмаркінг. *Сформованість загальнопрофесійних компетентностей виявляють* такі методи контролю як усний, письмовий, програмований, комбінований, практичний, коучинг, метод контролю «у перевернутому навчанні», метод BYOD, метод кейсів, бенчмаркінг. *Для оцінки професійних компетентностей* використовуються такі методи контролю: програмований, комбінований, практичний, коучинг, метод контролю «у перевернутому навчанні», метод BYOD, метод кейсів.

Технологія реалізації системи поліфункціонального контролю полягає в тому, що певним видам контролю, які виконують різні функції, відповідають окремі форми та методи контролю для оцінки сформованості окремих компетентностей.

У сукупності вони забезпечують оцінку сформованості всіх груп компетентностей майбутнього фахівця, а також спрямовано впливають на їхній збалансований розвиток [31].

Таблиця 2

**Форми та методи контролю забезпечення оцінки
компетентностей майбутніх педагогів**

Форми	Загальнокультурні і компетентності			Загальнопрофесійні компетентності			Професійні компетентності		
	Здатність працювати в колективі	Здатність до самоорганізації та самоосвіти	Здатність користуватися одним з іноземних мов	(Середній бал, Ср Σ)	Здатність до самостійної науково-дослідної діяльності	Здатність використовувати тимчасові комп'ютерні технології	Мультимедійні презентації, оформляти науково-технічні роботи	Методи та інструменти і розробки програмного забезпечення	Здатність створювати освітні програми
Ділова гра	*	*	*	*					*
Диктант				*					
Колоквіум				*					
Залік				*					
Іспит				*					
Тематичний контроль				*					
Усне опитування (співбесіда)			*	*		*			
Усне опитування (чат)			*	*		*	*	*	*
Мультимедійна презентація				*		*			
Веб-квест	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Портфоліо		*	*	*		*	*	*	
Тест				*					
Матричний контроль				*					
Контрольна робота				*					
Есе		*	*	*	*				
Самостійна робота		*	*	*	*	*	*		

Таким чином, сутнісними характеристиками системи поліфункціонального контролю професійної підготовки фахівця педагогічного профілю є:

- спрямованість на оцінку сформованості компетентностей здобувачів освіти та компетентності майбутніх педагогів в цілому;
- розширення функцій системи контролю в освітньому процесі ЗВО;
- комплексне використання різних форм і методів контролю, орієнтованих на оцінку різних груп компетентностей, на основі їх взаємодоповнюваності в різних освітніх середовищах;
- можливість вибору форм та методів контролю відповідно до особистісних здібностей та інтересів здобувача освіти, що забезпечує індивідуалізацію контролю;
- поєднання контролю викладача, взаємоконтролю та самоконтролю, спрямованого на розвиток рефлексивної культури майбутнього фахівця;
- зростання ролі взаємоконтролю та самоконтролю від курсу до курсу в процесі професійної підготовки;
- перенесення акценту з підсумкової атестації на поточну, що забезпечує систематичну діяльність здобувача освіти впродовж семестру;
- використання інформаційних технологій для здійснення контролю рівня сформованості компетенції здобувачів освіти у віртуальному освітньому середовищі.

Отже, система поліфункціонального контролю відповідає вимогам, які пред'являються сьогодні до фондів оцінних засобів у рамках освітніх стандартів.

Враховуючи такі особливості поліфункціонального контролю, зосередимо увагу на найбільш актуальному виді контролю – педагогічному тестуванні.

Педагогічний напрям у розвитку тестології визначився на початку ХХ століття, коли американський вчений В. Маккол розділив тести на педагогічні (Educational Test) та психологічні – за визначенням рівня розумового розвитку (Intelligence Test). Основним завданням педагогічних тестів, на думку автора, було вимірювання успішності здобувачів освіти з тих чи інших дисциплін за певний період навчання, а також успішність застосування окремих методів викладання та організації [2; 30]. Отже, використання педагогічних тестів забезпечувало можливість об'єднання здобувачів освіти, які засвоюють рівний за обсягом матеріал і з однаковою швидкістю, в групи .

Педагогічний тест слід розуміти як систему завдань специфічної форми та певного змісту, розташованих у порядку зростаючого

ускладнення, створюваного з метою об'єктивної оцінки структури та вимірювання рівня підготовленості здобувачів освіти.

Тест – це інструмент, що складається з кваліметрично вивірених системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення та заздалегідь спроектованої технології обробки і аналізу результатів, призначеної для вимірювання якостей та властивостей особистості, зміна яких можлива у процесі систематичного навчання.

Тест також тлумачиться як коротке стандартизоване випробування, яке допускає кількісну оцінку результатів з урахуванням їх статистичної обробки. Відбір структури завдань тесту залежить від того, які показники та фактори цікавлять дослідника цієї групи осіб. Кожне із завдань тесту за своєю суттю представляє для того, хто проходить випробування, питання, проблему. Відповідь на питання – це завжди усунення деяких сумнівів, коливань в ситуації невизначеності з метою отримання нових, більш точних знань [21].

Як відомо, педагогічні тести дуже різноманітні. З погляду цілей застосування можна виділити (О. Кухар, В. Сергієнко та інші) [16]: тести досягнень; критеріально-орієнтовані тести, що дозволяють зіставити рівень індивідуальних навчальних досягнень із повним обсягом знань, умінь та навичок; нормативно-орієнтовані тести, які порівнюють тих, хто проходить випробування, за рівнем їх навчальних досягнень; атестаційні тести, що визначають ступінь навченості; тести прогнозування результатів навчання за обраною технологією навчання. Тести можуть використовуватися для всебічної оцінки стану знань, наприклад, до початку процесу навчання з метою оцінки ставлення здобувачів освіти до навчання, рівня їхнього інтелектуального розвитку, здібностей до конкретного навчального предмета, встановлення рівня навчання, рівня досягнень у галузі знань. Слід зауважити, що багато з перерахованих тестів поки не знайшли свого застосування у ЗВО та школі, їх розробка та застосування попереду. Крім того, можливе створення багатofункціональних тестів, коли той самий тест при зміні методики його застосування та обробки результатів тестування може бути використаний з різними цілями, наприклад, для контролю, діагностики, навчання та прогнозування. Майже кожен тест дозволяє робити висновки щодо ефективності технології, на основі якої проводилося навчання. Кожне із завдань тесту, як правило, містить опис деякої «ситуації» виробничого, педагогічного чи практичного характеру. Воно може бути представлене різними «мовами»: вербальною, мовою символів, графіків, малюнків тощо [14]. Будь-який опис є завжди орієнтовний, неповний, і тому перед застосуванням у педагогічній діяльності ставиться «вимога» зробити ситуації завдань більш точними, повними, використовуючи із цією метою «інформацію для вирішення», що міститься у описі

ситуації, тексті завдання, і навіть залучаючи «зовнішню стосовно завдання інформацію» – відому тому, хто проходить випробування, наукові факти, закономірності тощо [19; 28]. У процесі виконання завдання доводиться перемоделювати ситуацію шляхом запровадження низки спростовних рішень.

Педагогічне тестування – це система, що характеризується двома головними системними чинниками: змістовним складом тестових завдань, що утворюють найкращу цілісність, і наростанням ускладнень від завдання до завдання. Принцип наростання ускладнень дозволяє визначити рівень знань і умінь з дисципліни, з якої проводиться контроль, а обов'язкове обмеження часу тестування – виявити наявність навичок і умінь. Сама складність завдання як суб'єктивне поняття визначається емпірично, за величиною частки неправильних відповідей. Цим ускладнення відрізняється від об'єктивного показника – складності, під якою розуміють сукупність кількості понять, які у завданнях, кількості логічних зв'язків з-поміж них і кількості операцій, необхідні для виконання завдання. Завдання тесту є не питання і не завдання, а твердження, які в залежності від відповідей здобувачів освіти перетворюються на справжні або хибні [13; 18].

Тестове завдання має відповідати певним вимогам:

- воно повинно мати чітку форму;
- відрізнитись предметною чистотою змісту;
- бути логічно правильним, технологічним;
- мати певну складність та корелювати з обраним критерієм.

З перерахованих вимог впливає, що тестові завдання повинні обов'язково перевірятись емпірично. Від таких завдань слід відрізнити завдання у тестовій формі, у яких відсутні системоутворюючі властивості, наприклад, система завдань не організована за принципом зростання ускладнень.

Усі завдання педагогічного тестування можна умовно поділити на два класи. До одного класу входять завдання, пов'язані з порівнянням навчальних досягнень здобувачів освіти. Вони вирішуються нормативно-орієнтованим тестуванням. До іншого класу входять завдання, пов'язані з оцінкою ступеня оволодіння здобувачами освіти навчальним матеріалом. Вони відповідають критеріально орієнтованому підходу – це система завдань, що дозволяє виміряти рівень навчальних досягнень щодо повного обсягу знань, умінь та навичок, якими мають оперувати здобувачі освіти внаслідок вивчення певного курсу навчання. При цьому вказаний обсяг називається областю змісту цього тесту. З нею співвідносяться навчальні досягнення окремих здобувачів освіти, щоб визначити, яку частку

навчального матеріалу вони засвоїли, завдання якого рівня складності можуть вирішувати [20; 22; 36].

Тестові бали перетворюються на традиційну систему оцінок. Наприклад, якщо здобувач освіти виконав понад 90 % завдань, він отримує оцінку «відмінно», який виконав від 75 до 90 % завдань – оцінку «добре», від 50 до 75 % – оцінку «задовільно». Критерій встановлюється самими розробниками тесту та залежить від складності змісту і спланованої проблеми завдання.

В даний час у дидактиці вищої школи виділяють чотири основні форми тестових завдань [16]:

1. Завдання закритої форми, в яких здобувачі освіти вибирають правильну відповідь з кількох правдоподібних, запропонованих на вибір. Ці правдоподібні відповіді називаються «дистракторами». Що краще «дистрактор», то частіше на нього «потрапляє» здобувач освіти, даючи неправильну відповідь.

2. Завдання відкритої форми – це завдання, на які відповіді дають самі здобувачі освіти, дописуючи ключове слово у твердженні та перетворюючи його на справжнє чи хибне. Таке тестове твердження містить в одному реченні питання та відповідь. Воно має складатися з невеликої кількості слів (чим менше, тим краще), а ключове слово, яке вписує здобувач освіти, має завершувати фразу. При формулюванні завдання важливо мінімумом слів добиватися максимальної смислової ясності та однозначності змісту завдання.

3. Завдання на відповідність, у яких елементах однієї множини потрібно зіставити елементи іншої множини, причому кількість елементів у другій множині має на 20–30 % перевищувати кількість елементів першої множини. Це забезпечує здобувачу освіти широке поле для пошуку правильної відповіді.

4. Завдання встановлення правильної послідовності. Здобувач освіти зазначає за допомогою нумерації операцій, дій або обчислень необхідну послідовність завдань. Такі завдання доцільні у тих галузях навчальної чи професійної діяльності, які добре алгоритмізуються.

Серед переваг педагогічних тестів перед традиційними методами контролю у ЗВО можна виділити такі [21; 25; 30]:

– по-перше, вони дозволяють підвищити об'єктивність контролю, виключити вплив на оцінку побічних факторів, таких як взаємовідносини викладача та здобувача освіти;

– по-друге, оцінка, одержувана з допомогою тесту, більш диференційована. На відміну від традиційних методів контролю, результати тестування завдяки особливій організації можуть бути представлені і в більш диференційованому вигляді, що містить безліч градацій оцінки, а завдяки стандартизованій формі оцінки педагогічні тести дозволяють співвіднести рівень досягнень здобувачів освіти з

предмету в цілому та за окремими істотними його елементами з аналогічними показниками у групі або будь-якій іншій вибірці;

– по-третє, тестування має більш високу ефективність, ніж традиційні методи контролю. Його можна одночасно проводити як у групі, так і на курсі чи в закладі вищої освіти загалом. При цьому обробка результатів тестування з використанням спеціальних ключів для тесту проводиться набагато швидше, ніж, наприклад, перевірка письмової контрольної роботи;

– по-четверте, показники тестових завдань орієнтовані на вимірювання засвоєння ключових понять, тих чи інших елементів навчальної програми, а не конкретної сукупності знань, що має місце за традиційної оцінки;

– по-п'яте, вони, зазвичай, компактні і, як правило, легко піддаються автоматизації.

– педагогічні тести допомагають отримати більш об'єктивні оцінки рівня знань, умінь, навичок, перевірити відповідність вимог до підготовки випускників заданим стандартам, виявити прогалини у їх підготовці та підготовленості.

Педагогічний тест слід розуміти як систему завдань певного змісту, розташованих у порядку зростаючого ускладнення, що створюється з метою об'єктивної оцінки структури та вимірювання рівня підготовленості здобувачів освіти. Методологію педагогічного тестування можна визначити як науку про основні положення, форми, методи, принципи наукового дослідження та ефективну організацію практики у сфері педагогічного контролю та оцінки рівня підготовки здобувачів освіти. До кола основних методологічних проблем входять формулювання головних ідей, цілей та завдань, визначення змісту, сутності та принципів тестового педагогічного контролю. Методологія тестового контролю є міждисциплінарною теорією, що поєднує досягнення педагогіки, психології, теорії вимірів, теорії якості, статистики, математики, теорії організації та управління [30].

Принципи наукової організації тестового контролю є основними вимогами, виробленими на основі узагальнення педагогічного досвіду:

– зв'язку тестового контролю з освітою та навчанням, в якому наголошується, що навчання без подальшого тестування неефективне, тому що лише об'єктивний контроль показує, у якому напрямку потрібно коригувати подальше навчання;

– об'єктивності, що націлює необхідність усунення суб'єктивізму і упередженості;

– справедливості та гласності, що означає однаково доброзичливе ставлення до всіх здобувачів освіти, відкритість всіх етапів тестування, своєчасність ознайомлення з результатами випробування;

- систематичності та всебічності, що підкреслює необхідність узгодження цілей та результатів поточного, рубіжного, тематичного та підсумкового контролю, їх науково обґрунтованої періодичності;
- наукової достовірності, системності змісту, що означає необхідність включення до тесту знань, пов'язаних між собою загальною структурою;
- відповідності розвитку, що вимагає зіставлення змісту дисципліни із сучасним станом науки; значущості (відбір найважливіших, ключових знань);
- репрезентативності, що передбачає необхідність включення до змісту тесту як значущих і науково достовірних відомостей, а й урахування повноти і достатності обсягу контрольованого матеріалу;
- варіативності змісту, що передбачає постійну зміну, перекоструювання та вдосконалення змісту тестів відповідно до розвитку науки та зміни освітніх стандартів;
- комплексності та збалансованості змісту тесту, що звертає увагу на необхідність відображення основних тем навчального курсу, поєднання теоретичних, історичних, фактичних та практичних знань;
- взаємозв'язку змісту та форми як способу найбільш повного відображення змісту дисципліни у змісті тесту;
- органічного поєднання змісту завдань з формою їх подання, оскільки поза тестовими формами ні тест, ні його зміст не дозволяють взагалі говорити про тест;
- зростаючої складності контрольованих знань (для гомогенного тесту чи в межах тематичної завершеності окремих частин тесту, субтесту);
- оптимальності тесту, що вимагає необхідність жорсткого відбору змісту тесту [28; 30].

Слід мати на увазі, що неможливо в один тест вкласти повністю весь зміст дисципліни, тому для тестів (особливо підсумкового контролю) відбирається тільки основне, що здобувачів освіти повинні засвоїти після вивчення дисципліни. Зміст тесту залежить від цілей тестування та обсягу навчального матеріалу, що виноситься на контроль. Відповідно до цього вибирається тип тесту (гомогенний, гетерогенний, інтегративний, адаптивний, педагогічний та ін.). Оскільки тест створюється на вирішення певних завдань, він і придатний лише для вирішення завдань і цілей, для яких було створено.

При цьому сам процес застосування тестів передбачає виконання низки вимог:

- організацію контролю згідно з розробленою інструкцією;
- проведення попередньої підготовки до тестування;

– обов'язкове створення відповідних умов проведення тестування: місця, техніки, приладів, програмно-методичних матеріалів; створення сприятливих психологічних умов; подання тесту в ефективній формі; оптимізацію системи підрахунку балів, методів їх подання та інтерпретації результатів [21; 28; 29].

Таким чином, при проведенні педагогічного тестування виявляється як знання навчального матеріалу, так і його незнання, а це дозволяє широко застосовувати його в діагностичних цілях, готувати діагностичні тести з особливим відбором змісту, що дозволяє оцінити міцність знань, повноту, глибину, гнучкість, конкретність та узагальненість, системність та систематичність, оперативність.

Тестування в педагогіці виконує три основні взаємопов'язані функції: діагностичну, навчальну та виховну [4; 21]:

– діагностична функція полягає у виявленні рівня знань, умінь, навичок здобувача освіти. Це основна і очевидна функція тестування. За об'єктивністю, широтою та швидкістю діагностування тестування перевершує всі інші форми педагогічного контролю;

– навчальна функція тестування полягає у мотивуванні здобувача освіти до активізації роботи зі засвоєння навчального матеріалу. Для посилення навчальної функції тестування можуть бути використані додаткові заходи стимулювання здобувачів освіти, такі, як подання викладачем зразкового переліку питань для самостійної підготовки, наявність у самому тесті навідних питань та підказок, спільний розбір результатів тесту;

– виховна функція виявляється в періодичності та неминучості тестового контролю. Це дисциплінує, організовує та спрямовує діяльність здобувача освіти, допомагає виявити та усунути прогалини у знаннях, формує прагнення розвинути свої здібності. Тестування – більш справедливий метод, воно ставить усіх здобувачів освіти у рівні умови як у процесі контролю, так і в процесі оцінки, практично виключаючи суб'єктивізм викладача.

На кафедрі теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету тести з дисциплін кафедри, засновані на різних типах завдань: одиночний вибір; множинний вибір; встановлення порядку прямування; встановлення відповідності; зазначення істинності чи хибності тверджень; ручне введення текстової відповіді чи числового значення тощо [34].

Відомо, що ефективність тесту залежить від співвідношення форм тестових завдань. Науково-педагогічними працівниками кафедри під час розробки тестових завдань враховувалися показники проблеми, за яким тестові завдання можна поділити на три групи складності: завдання малого рівня складності (малої складності), середнього рівня складності та високого рівня складності. І. Булах, М. Мруга, М. Євтух

та інші наводять таке співвідношення між кількістю правильних відповідей та труднощами тестових завдань: понад 70 % правильних відповідей відповідають завданню простої складності, більше 25% правильних відповідей – тестовому завданню середньої складності та менше 25% – завданню високої складності [2; 8; 16]. Прийнято на початку будь-якого тесту або на початку серії послідовних тестів використовувати завдання малої складності, які дозволяють оцінити мінімально допустимий рівень знань здобувачів освіти. При цьому виконуються такі розумові операції, як розпізнавання, простий вибір. Потім тестові завдання поступово ускладнюються: завдання середньої складності дозволяють оцінити не тільки знання, а й розуміння предмета. Виконання тестових завдань високої складності показує, що здобувач освіти вміє аналізувати та узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами, виконувати логічні операції.

Актуальність поліфункціонального контролю надзвичайно є важливою у забезпеченні якості освіти в сучасних умовах, що визначається об'єктивними причинами, характерними для багатьох освітніх закладів: відбувається поетапний перехід від індустріального суспільства до інформаційного; освіта та наука покликані згармонізувати високою якістю людського капіталу нестачу капіталу фінансового; відповідність підготовленості здобувачів освіти у ЗВО деяким загальним критеріям оцінки; у суспільстві швидко здійснюється як накопичення наукових даних, так і деінноваційність.

Забезпечення високого рівня загальної та професійної культури особистості, формування людини і громадянина, що є свідомим членом сучасного суспільства, орієнтованим на поступальний розвиток та вдосконалення цього суспільства, формування у здобувачів освіти відповідної сучасному рівню розвитку науки системи уявлень про картину світу, духовно-моральний розвиток особистості на основі загальнолюдських соціокультурних цінностей, її інтеграцію в національну, українську та світову культуру є змістом розвитку вищої школи.

Система поліфункціонального контролю як цілісна система діагностичних та оцінних процедур, а також сукупність організаційних структур та нормативно-правових матеріалів, зокрема і педагогічного тестування, що забезпечують управління якістю освіти у конкретному закладі освіти, є одним із визначальних чинників розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Список використаних джерел:

1. Байназарова О.О. Моніторинг діяльності методичних служб у регіоні як одна з умов підвищення якості загальної середньої освіти. *Наша школа*, 2005. № 2. С. 81–87.
2. Барбаш Є.М. Тестування як засіб контролю навчальних досягнень учнів у вітчизняній іншомовній освіті у 60-90-ті роки ХХ століття (ретроспективний аспект). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4204
3. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навч. Посібник. К.: Майстер-клас, 2006. 160 с
4. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти. *Вища освіта України*. 2006. №1. С. 54 – 59.
5. Григораш В.В. Оцінка рівня професійної компетентності педагога. *Педагогічний альманах*. 2012. Випуск 16. С. 116 –121.
6. Дегтяр О., Непомнящий О. Організація поліфункціонального контролю професійної підготовки компетентного фахівця у вищій школі. *Теорія і практика управління соціальними системами*. №1. 2018. С. 49 – 63.
7. Дибкова Л.М.. Навчальна успішність у контексті компетентнісного підходу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. №1 (15). – URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
8. Євтух М. Б., Лузік Е. В., Дибкова Л. М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: Моногр. К.: КНЕУ, 2010.
9. Єльнікова Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6922/1/%D0%A2% D0%B5% D1%85%D0 %BD%D0% BE% D0% BB. _%D1%80% D0% BE% D0% B7%D1 %80%D0%BE%D0%B1. %D1%96% D0% BD%D1 %81%D1% 82%D1% 80%D1%83%D0%BC..pdf
10. Жигірь В.І. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування. URL: <http://pedagogy.bdpu.org/wpcontent/uploads/2016/10/8-1.pdf>
11. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>
12. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, здобувачів освіти середніх та вищих навчальних закладів. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
13. Колгатін О.Г. Вимоги до проектування автоматизованої системи педагогічної діагностики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. №5 (19).
14. Кондур О. Кваліметричні технології в управлінні закладом вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Вип 33. 2018. С. 107 – 116.

15. Конституції України: Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.
16. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. / Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко. Луцьк, 2010. 182 с.
17. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2013. № 3. С. 3 –19. URI <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/7529>
18. Ляшова Н., Помирча С. Реалізація кваліметричного підходу під час педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. Вип.8. Слов'янськ, 2018. С.68 – 81.
19. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет технологій : монографія / за ред. В. Ю. Бикова,; Ю. О. Жука. К.: Педагогічна думка, 2008. 128 с.
20. Огнівчук Л. М. Оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти вищих навчальних закладів на основі компетентнісного підходу. Освітологічний дискурс. 2014, № 3 (7). URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/128-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-352-1-10-20141016.pdf>
21. Основи педагогічного оцінювання: [навчально-методичний посібник] / Т.М.Канівець. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 202 с.
22. Пашенко Тетяна. Функції контролю професійної підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730156/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%9F%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.PDF>.
23. Про можливості сервісу Google Форми URL: https://www.google.com/intl/uk_UA/forms/about.
24. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків. : Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
25. Сервіс для створення інструментів опитування Google Форми URL: <https://docs.google.com/forms/>
26. Сливка В.П.. Принципи та методи оцінювання (американський досвід). Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «освітні вимірювання в інформаційному суспільстві». Київ, 2010.С.50.
27. Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України; Стратегія від 10.07.2019 № 526-р Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text>.
28. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія / За ред. Ляшенко О.І., Жука Ю.О. К.: Педагогічна думка, 2014.200 с.
29. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : посібник / за ред. Ляшенка О. І., Жука Ю. О. К. : Педагогічна думка, 2015. 81 с.

30. Тестологія і математичні методи в педагогічних вимірюваннях. URL: <https://org2.knuba.edu.ua/course/view.php?id=446>
31. Товканець Г.В. Компетентнісні аспекти професійної підготовки педагога. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Випуск 36. 2022.С. 179 – 186.
32. Товканець Г.В. Педагогіка: навчально-методичні матеріали. Мукачево: МДУ. 2012. 266 с.
33. Товканець Г.В. Цифрові технології в організації освітнього середовища. STEM-освіта: науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти: матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 18 жовтня – 26 листопада 2021 р.. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2021. 316 с.
34. Товканець Г.В., Товканець О.С. Збірник тестів з курсу «Педагогіка» (для студентів педагогічних та гуманітарних спеціальностей). Кондор. 2015. 196 с.
35. Фіцула М.М. Педагогіка. К.: Академвидав. 2009. 506 с.
36. Циба В. Кваліметрія – теорія вимірювання в гуманітарних і природничих науках. Соціальна психологія. 2005. № 4. С. 3 – 20.

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СПОСІБ АДАПТАЦІЇ ДО МІНЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Тенденції розвитку системи української освіти зумовлюють постійне удосконалення освітнього процесу, розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників, розробку сучасних, творчих, прогресивних освітніх моделей із застосуванням нових освітніх технологій. Важливу роль у забезпеченні реформування освіти відіграє особистість вчителя, рівень його професіоналізму, загальна культура, особистісні якості, професійні компетентності та ін.

Актуальність необхідності розвитку компетентностей сучасного вчителя зумовлюється підвищенням рівня професійної компетентності вчителя, здатного творчо мислити, моделювати навчально-виховний процес, бути генератором та реалізатором ідей, впроваджувати нові технології в процес навчання та виховання. Система психолого-педагогічних та предметних знань, умінь та навичок вчителя визначають характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. Лише той вчитель, який орієнтується у підходах до організації освітнього процесу, вдало застосовує педагогічні технології, має високий рівень компетентностей, інтелігентності здатний сформувати високорозвинену особистість учня, розвинути у них комплекс компетентностей, важливих для входження у доросле життя. Успіх реалізації завдання формування компетентностей учнів в певній мірі залежить від самоосвіти і саморозвитку самого вчителя. Теорія і практика педагогічної освіти на сьогоднішній день представлена різноманітними формами і методами самоосвітньої роботи. Тому ми пропонуємо розглядати розвиток професійних компетентностей вчителя шляхом участі у самоосвітньому педагогічному тренінгу «Реалізація компетентісно орієнтованого навчання».

Для сучасних педагогічних уявлень тренінг є формою оновлення навчальної практики, оскільки він відповідає принципам організації навчальної практики педагогів як підвищення кваліфікації.

У сучасних педагогічних дослідженнях тренінг розглядається як ефективна форма соціально-педагогічної діяльності. Погляди різних учених на поняття тренінгу дозволяють стверджувати, що тренінг виступає способом саморозвитку особистості вчителя.

Поняття «тренінг» англійського походження (англ. to train, training), що в перекладі означає: навчання, виховання, дресирування, тренування [5].

Тренінг – це форма соціально-педагогічної діяльності, спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання [1].

Ю. Макаров зазначає, що сучасний тренінг повинен орієнтуватись на людину, яка постійно зустрічається з новими мінливими життєвими ситуаціями та прагне розвиватись, вдосконалюватись, будувати ефективні життєві плани тощо [9].

Враховуючи думки науковців стосовно тренінгу, розуміємо, що тренінг – це форма неформальної освіти, яка передбачає альтернативні й гнучкі організаційні методи, додатковий або принципово новий зміст, варіативні програми і зручні терміни навчання, а також забезпечує формування чи вдосконалення компетентностей, які можуть допомогти вчителям адаптуватися до динамічних умов сучасного освітнього процесу.

Розглядаючи тренінг як організаційну форму підвищення кваліфікації вчителів, важливо наголосити на тому, що процес навчання має інтерактивний характер, тобто процес здійснюється в активному спілкуванні на основі постійної взаємодії всіх його учасників. Це має позитивний вплив на формування і розвиток професійних компетентностей вчителів, оскільки уможливорює поєднання набутого досвіду із набуттям нових навичок. Відбувається побудова системи цінностей, орієнтацій і переконань. У такий спосіб розкривається ставлення особистості до конкретного питання. Програвання ситуацій стимулює вчителів до аналізу, усвідомлення, оцінювання, переосмислення. В ході виконання завдань тренінгу відбувається формування нових поглядів на задачі, які розглядаються, тим самим уможливорюючи особистісний і професійний розвиток.

На нашу думку, тренінг забезпечує реалізацію умов самоосвіти дорослих, оскільки навчальна атмосфера тренінгу забезпечує можливість емоційного комфорту, конструктивної дискусії, звернення до власного досвіду, прогнозування результату. Ключовим моментом під час тренінгу є реалізація проблемного підходу, за якого вчителям пропонується вирішити певну проблему або задачу, звертаючись до власного досвіду. Це в свою чергу, дозволяє:

- концентруватися на реальних життєвих проблемах;
- встановлювати зв'язок зі змістом та потребами учасників тренінгу;
- демонструвати інструменти педагогічного впливу;
- спонукати до висловлення власних думок, дискусії.

Актуальним для нашого дослідження є погляди науковців на особливості освіти дорослих шляхом застосування тренінгу [10]:

1. Дорослі роблять кращі успіхи, коли до них відносяться як до дорослих, коли вони відчують, що їх поважають і цінують, а не принижують, або “патронують”, або маніпулюють ними.

2. Дорослі потребують допомоги, а не оцінок. Необхідно заохочувати учасників до пошуку нових ідей.

3. При навчанні дорослих особливу увагу варто приділяти початку навчання, необхідно зосередитися на процесі пошуку оригінальних відповідей на питання, а не лише концентрувати увагу на кінцевих варіантах.

4. Навчання будується на основі вже існуючих знань. Дорослі люди навчаються, використовуючи минулий досвід. Здатність людини до навчання значною мірою визначається тим досвідом, яким вона володіє.

5. Навчання будується «від простого до складного». Потрібно поступово знайомити учасників з матеріалом, давати нові знання і перевіряти, чи все зрозуміло, перш ніж рухатися далі.

6. Кожний навчається у своєму темпі. Хоча тренер забезпечує створення мікроклімату до успішного навчання, швидкість цього процесу задається членами групи.

7. Люди навчаються краще, коли діють. Ефективність навчання дорослих збільшується прямо пропорційно рівню їхнього залучення до діяльності. Врахування тренером зазначених особливостей навчання дорослих є запорукою проведення цікавого, ефективного тренінгового заняття.

Тренінг, як організаційна форма має свої відмінні особливості. До них належать:

- кожен тренінг має проводитися для певної групи осіб, обмеженої в кількості;
- має визначені часові рамки із зазначенням тривалості кожного методу;
- схема розташування учасників – по колу;
- наявність спеціального обладнання для виконання вправ і завдань (канцелярські прилади, фліпчарт, за потреби – музичний супровід);
- наявність правил групи, які визначаються самими членами групи на початку тренінгу;
- створення доброзичливої атмосфери взаємодії та спілкування;
- інтерактивні методи навчання;
- після виконання кожної вправи або блоку завдань обговорення питання і короткий підсумок;

– по завершенню тренінгу здійснюється рефлексія, зіставляються очікування, висловлені на початку тренінгу із результатами.

Варто відмітити, що інструментами проведення тренінгу виступають інтерактивні методи активного навчання.

У тренінгу можуть застосовуватися три основні групи методів:

- дискусійні методи;
- ігрові методи;
- методи, засновані на невербальній активності учасників.

У запропонованій таблиці наводимо особливості переважної більшості методів та особливості їх застосування (табл.1).

Таблиця 1.

Активні методи організації тренінгу

<i>Метод</i>	<i>Переваги використання методу</i>	<i>Особливості застосування</i>
Міні-лекція	Структурований матеріал для ознайомлення; систематизація знань за короткий проміжок часу	Інформація пропонується в невеликому обсязі, має висвітлювати основні аспекти теми
Мозковий штурм	Дозволяє генерувати ідеї для вирішення творчого завдання. Стимулює подолати звичний хід думки при рішенні творчого завдання шляхом пошуку креативних ідей. Доброзичливий психологічний клімат створює умови для комфортного перебування у групі, активізує інтуїцію й уяву	Виключає застосування критики; дозволено висловлювати будь-які, навіть найбільш абсурдні чи фантастичні ідеї
Групова дискусія	Зіставлення різних точок зору учасників групи, мотивація учасників до переконання; розвиток комунікативних навичок	Проблема для обговорення подається як протиріччя; вітається велика кількість поглядів і думок учасників, внаслідок чого розкривається тематична глибина питання, що розглядається
Рольова гра	Полягає в «програванні ролей», які дозволяють побачити члена групи не	Кожному учаснику пропонується зіграти роль за певним сюжетом або

	просто в процесі міжособистісної взаємодії в групі, а упродовж виконання певної соціальної ролі. Забезпечує учасникам особисту залученість і можливість навчатися активно	сценарієм
Ділова гра	Відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи відносин у межах цієї діяльності	Досягнення ігрової й пізнавальної мети шляхом імітації конкретних професійних процесів; передбачає виконання правил і взаємодії в рамках відведеної ігрової ролі
Метод модерації	Застосовується з метою удосконалити вміння працювати в команді для розробки оптимальних шляхів вирішення завдання за відносно короткий проміжок часу	Модератор здійснює управління творчою роботою команди, не здійснюючи загального тиску. Модератор не пропонує власні ідеї, а лише фіксує запропоновані
Снігова куля	Передбачає колективний пошук спільного рішення; дозволяє кожному учаснику групи ототожнити себе із загальними цілями групи	Модератор шляхом навіювання і переконання включає в робочий процес кожного учасника, спонукає до активності і висловлювання власних думок

Висока ефективність активного навчання полягає в тому, що воно відбувається у групах, які за потреби поділяються шляхом впровадження інтерактивних вправ на підгрупи. Заняття в групах стимулює учасників займати активні позиції у спілкуванні, поживає їхню взаємодію, у них генеруються нові ідеї та в повній мірі розкривається творчий потенціал. Це призводить до формування внутрішньої готовності вчителя мислити креативно, бажання адаптуватися до нових умов.

І. Вачков до важливих принципів організації тренінгу відносить наступні [2]:

- 1) Принцип організації руху.
- 2) Принцип організації простору.
- 3) Принцип організації часу.

Суть принципу організації руху полягає в наступному: при проведенні тренінгу тренер повинен забезпечити перетворення того, що відбувається під час тренінгу в низку пов'язаних між собою подій, які учасники будуть переживати як цілісність, єдність, нерозривність змін, що відбуваються в них і в навколишньому середовищі.

Принцип організації простору передбачає метафоризацію. Метафора – слово або вираз, що вживається в переносному значенні, в основі якого лежить неназване порівняння предмета з яким-небудь іншим на підставі їх загальної ознаки. У тренінгу завдяки метафорі (вона найчастіше реалізується через деякі символічні образи) стає можливим перехід з одного простору (у тому числі – уявного) в інший. Зустрічаючись з метафорою, учасник співвідносить отриману інформацію, осмислює зміст з конструктами своєї свідомості; він ніби розмішує нове знання в сформованій у нього на цей момент когнітивній системі. А інтерпретуючи метафору, він здійснює вироблення власного особистого відношення до сприйняття сенсів. Тобто учаснику вдається впізнати себе в інших і відчувати свою єдність з ними в просторі тренінгу. У цьому і полягає суть реалізації у тренінгу принципу організації руху.

Згідно принципу організації часу тренер повинен орієнтуватися на створення у тренінгу умов для проживання учасниками подій сьогодення в їх єдності з подіями минулого та майбутнього, фактично в їх нерозривності в часі. Лінійність часу – поняття умовне. Психологічний час може проживати зовсім по-різному (циклічно, фрагментарно). Подія існує не в минулому, сьогоденні або майбутньому, а в трансспективі, як би «пронизуючи» одночасно минуле, сьогодення і майбутнє. Такий перебіг подій, що відбуваються у тренінгу, дає людині можливість змінити і минуле, і майбутнє.

Для кожної людини ситуація потрапляння в будь-яку групу є певною мірою хвилюючою, тому що людина в групі прагне одночасно реалізувати два взаємно протилежні комплекси міркувань, психологічних установок: з одного боку, вона природно прагне до об'єднання із собі подібними, а з іншого – так само природно, до виокремлення себе серед інших. У зв'язку з такою єдністю та боротьбою протилежностей кожний учасник групи на підсвідомому рівні відчуває хвилювання про те, як об'єднати різні прагнення: бути разом, але уникнути небезпеки поглинення іншими; зберегти власний внутрішній комфорт, але у стані об'єднання з іншими, до того ж реалізувати це без шкоди для себе [11]. Для того, щоб подолати такі психологічні бар'єри, вимогою до кожного тренінгу є створення доброзичливої атмосфери. Початок кожного тренінгу знаменується тим, що пропонуються вправи психологічного розвантаження, в оригінальний і невимушений спосіб відбувається знайомство з кожним

учасником тренінгу. В такий спосіб реалізується особистісно-орієнтований підхід. Слушною є думка К. Левіна, який приходить до висновку, що більшість ефективних змін в поведінці і установках людей відбувається не в індивідуальному, а в груповому контексті; щоб виявити свої установки, змінити їх і виробити нові форми поведінки, людина повинна навчитися бачити себе так, як її бачать інші [8].

Найбільш оптимальним кількісним складом групи, з погляду продуктивності її роботи, є 8-12 чоловік. Збільшення або зменшення числа учасників може призводити до ряду небажаних наслідків. Наслідком збільшення чисельності групи може бути:

- зменшення числа безпосередніх контактів між учасниками;
- зростання почуття скутості і невпевненості окремих членів групи;
- збільшення ймовірності виникнення конфліктуючих підгруп;

Внаслідок перевантаження чисельності учасників групи окремі учасники тренінгу фактично «вимикаються» з роботи групи, виникають труднощі в управлінні групою, знижується можливість реалізації всіх поставлених провідних завдань і надання необхідного впливу на кожного учасника.

Також дестабілізуючого значення набуває зменшення чисельності групи. Наслідками малої кількості учасників тренінгу можуть бути:

- обмеження можливості підбору тренінгових вправ;
- формування між учасниками занадто тісних емоційних взаємин, які не сприяють продуктивній роботі групи;
- зменшення обсягу і різноманітності зворотного зв'язку, одержуваної учасниками один від одного;
- зменшення кількості спостережуваних моделей поведінки (адекватних і неадекватних), демонстрованих учасниками в процесі виконання ними завдань.

Тренінг, як і будь-яка інша форма організації навчання, повинен мати чітко визначену мету, завдання і очікувані результати.

Варто враховувати, що визначення мети має бути спрямоване не на аналіз та інтерпретацію проблем особистості, а в активному свідомому навчанні бажаної поведінки.

Основною метою тренінгу, як вважає В. Захаров, є оволодіння соціально-психологічними знаннями безпосередньо в активній формі [6]. З його точки зору, специфікою роботи тренінгових груп є: усвідомлення у процесі роботи групи особливостей поведінки кожного учасника; розвиток умінь і навичок спілкування; об'єднання групи на основі єдиних цілей і завдань навчання, норм і правил взаємодії.

Отже, метою самоосвітнього тренінгу «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання» є розвиток професійних компетентностей вчителів шляхом застосування інноваційних методів навчання; обмін досвідом застосування інноваційних методів і прийомів навчання; розвиток самосвідомості і самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних і поведінкових порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін; Таке формулювання мети, на нашу думку, сприяє процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності й відчуття щастя і успіху.

Для досягнення мети тренінг має реалізувати такі завдання:

1. Удосконалення загальних методичних прийомів групової роботи.
2. Практичне опрацювання технік та прийомів професійного педагогічного спілкування з учнями та колегами.
3. Розвиток здібностей адекватного сприйняття критики та адекватної самооцінки.
4. Оволодіння конструктивними способами ведення комунікації.
5. Набуття навичок емоційного розвантаження та саморегуляції.

Вищезазначені завдання самоосвітнього тренінгу дозволять учасникам дізнатися про інструменти удосконалення таких професійних компетентностей як творча, комунікативна, лідерська, саморегуляційна, організаційна; самостійно створювати і впроваджувати інтерактивні вправи під час уроків; встановлювати комунікацію на якісно новому рівні.

Організація самоосвітнього тренінгу має здійснюватися відповідно до чітко визначеної структури.

Складовими будь-якого тренінгу є 3 частини: вступна, основна, заключна.

Вступна частина передбачає визначення актуальності теми та мотивації учасників до роботи, здійснення знайомства учасників оригінальним способом, психо-емоційне налаштування, оголошення очікувань учасників від тренінгу.

Основна частина спрямовується на вивчення проблеми, набуття та удосконалення практичних навичок, застосування інтерактивних вправ відповідно до теми тренінгових завдань.

Завершується тренінг заключною частиною, якій присвячується підведення підсумків, рефлексія, узгодження очікувань, зазначених у вступній частині з результатами тренінгу.

Для того, щоб мати цілісне уявлення про структуру самоосвітнього тренінгу, пропонуємо інструктивну картку тренінгу «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання» (табл.2).

Таблиця 2.

Інструктивна картка тренінгу «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання»

№ п/п	Назва вправи	Час/хв	Необхідні ресурси	Методичний ефект
Вступна частина				
1.	Притча «Метафора»	5	музичний супровід, текст притчі	психологічне налаштування на групову роботу, створення емоційного фону
2.	«Дві сторони однієї медалі»	15	відсутні	познайомити учасників групи між собою, встановити візуальний контакт, подолання почуття невпевненості
3.	Очікування та сподівання	10	зображення будинку, паперові цеглинки, олівці.	дати можливість кожному учаснику висловити свої очікування і сподівання від тренінгу; колективна постановка цілей
4.	Прийняття правил	5	ватман, фліпчарт, маркер	досягнення обстановки дружнього співробітництва
Основна частина				
5.	«Увага, це я!».	15	відсутнє	розвиток креативності, відхилення мислення за шаблоном
6.	«Дерево асоціацій»	15	аркуш паперу, ручка, кейс для листівок.	розвиток творчого потенціалу з опорою на власний досвід
7.	«Виконувач бажань»	10	текст легенди, аркуш паперу, маркер, уявні гроші.	формування вмінь правильно формулювати свої цілі
8.	«Чотири пори року».	5	картки із зображення пори року (зима, весна, літо, осінь).	творчий підхід поділу учасників на групи

9.	«Джерело знань».	20	роздатковий матеріал, ватман, маркери.	актуалізація раніше набутих знань учасників тренінгу
10.	Рольова гра «Між нами, дівчатами»	30	картки з ролями	продемонструвати різні типи поведінки людей в ситуаціях, що виникли раптово
11.	«Ніколи не кажи «Ніколи»!»	10	шматки мотузки, папір і ручки для кожного учасника	подолання внутрішніх бар'єрів, страхів перед невідомістю, скутості
12.	«Народна казка»	15	один стілець	розвиток партнерської взаємодії; спонтанності і творчих можливостей учасників тренінгу; психологічне розвантаження
13,	«Снігова королева»	10	відсутнє	переконавання учасників тренінгу у важливості вміти керувати власними емоціями
Заключна частина				
14.	«Джерело енергії»	5	відсутнє	удосконалення рефлексивних навичок; набуття досвіду психологічного розвантаження.
15.	Притча «Скільки важить проблема?»	15	Текст притчи	Підведення підсумків; орієнтація системи цінностей на подолання труднощів і проблем

Під час вступної частини відбувається емоційне налаштування учасників на спільну творчу діяльність в групі. На цьому етапі озвучується тема тренінгу, його мета та завдання. Обов'язковим для тренера має бути висвітлення актуальності теми тренінгу, оскільки це пробуджує інтерес слухачів до навчання, стимулює зацікавленість приймати активну участь.

Наступним кроком є створення сприятливого мікроклімату. Тут на допомогу приходять прийоми психологічного розвантаження, а саме зачитування епіграфу, який відповідає темі тренінгу, або розповідь. Це можна підкріпити ілюстраціями або музичним супроводом.

Притча «Метафора».

Одного разу цар вирішив піддати випробуванню всіх своїх придворних, щоб дізнатися, хто з них здатний зайняти в його царстві важливу державну посаду. Натопи сильних і мудрих мужів обступив його. «О Ви, піддані мої, – звернувся до них цар, – у мене є для Вас важке завдання, і я хотів би знати, хто зможе виконати його». Він підвів присутніх до надвеликого деревного замка, такого величезного, якого ще ніхто не бачив. «Це найбільший і найважчий замок, який коли-небудь був у моєму царстві. Хто з Вас зможе відкрити його? – запитав цар. Одні придворні заперечливо хитали головою. Інші, які вважалися мудрими, стали роздивлятися замок, проте невдовзі зізналися, що не зможуть його відкрити. Раз вже мудрі зазнали невдачі, то іншим придворним нічого не залишалось, як теж зізнатися, що завдання є занадто важким для них. Лише один візир підійшов до замка. Він став уважно його розглядати і обмацувати, потім намагався різними способами зрушити з місця і, нарешті, одним ривком смикнув його. О диво, замок відкрився! Він просто був не повністю закритим. Треба було тільки спробувати зрозуміти, в чому справа, і сміливо діяти. Тоді цар оголосив: «Ти отримаєш місце при дворі, тому що не покладаєшся тільки на те, що бачиш і чуєш, але сподіваєшся на власні сили і не боїшся зробити спробу».

Коментар тренера: під час сьогоденного тренінгу ми разом спробуємо зробити крок – спробувати пізнати себе краще (розібратися в собі, зрозуміти, які зміни сталися з вами), а значить, і в чомусь змінити себе. Початок роботи групи – це світ нових можливостей.

Далі важливо надати можливість учасникам познайомитися. Знайомство відбувається через виконання комунікативних вправ.

Вправи на знайомство.

1. «Дві сторони однієї медалі».

Мета: познайомити учасників групи між собою, встановити візуальний контакт, подолання почуття невпевненості.

Тривалість: 15 хв.

Обладнання: відсутнє.

Учасникам пропонується познайомитися ближче. Сидячи по колу, кожен називає своє ім'я, вказує свою одну позитивну рису, яка починається на першу букву імені. А потім учасники називають свою негативну рису, яка, на їхню думку, заважає їм у роботі. Самостійно або з допомогою тренера та групи, педагоги трансформують негативні риси та якості у позитивні та визначають яким чином ця негативна риса

може допомогти у роботі (намагаються навіть у поганому побачити добре, корисне). Наприклад, Наталія. Позитивна риса – надійна, негативна риса – вразлива. Будучи вразливою, можна співпереживати з учнями, колегами, краще їх розуміти; ретельно аналізувати свої вчинки та поведінку, що дасть можливість уникати помилок.

Питання для обговорення:

1. Чи виникали труднощі в усвідомленні своїх негативних якостей?

2. Як вплинула трансформація ваших негативних якостей у позитивні?

Коментар тренера: Як бачимо, у кожного з нас є багато позитивних рис, і навіть негативні риси можуть іноді допомогти учителю у його роботі. Отож, для педагогів дуже важливо вміти вирішувати проблемні ситуації, вміти наповну використовувати свій природний потенціал, вміти правильно спрямовувати свої особистісні риси.

Коли учасники тренінгу почувають себе вільно і не вимушено і вже ознайомилися із цільовою аудиторією, можна переходити до висловлення очікувань від тренінгу і висловлення власних побажань, які б вони хотіли втілити під час тренінгу. На цьому етапі важливо виключити стан емоційної напруги. Якщо такі учасники спостерігаються, варто використовувати розігрівачі вправи, спрямовані на зняття тривожності і встановлення позитивної емоційної атмосфери у групі.

Вправа «Очікування та сподівання».

Мета: дати можливість кожному учаснику висловити свої очікування і сподівання від тренінгу; колективна постановка цілей.

Тривалість: 15 хв.

Обладнання: зображення будинку, паперові цеглинки, олівці.

Роздати учасникам заздалегідь роздруковані картки у вигляді цеглинок та запропонувати записати на них свої очікування від даного заняття. Кожен учасник озвучує свої сподівання. Асистент збирає картки та закріплює їх у вигляді будинку. По завершенню тренінгу учасникам пропонується зробити умовний дах для логічного завершення тренінгу, де кожен учасник вказує, що найголовніше взяв для себе під час тренінгу. на умовному «даху».

Питання для обговорення:

1. Як ви вважаєте, чому свої сподівання ви оформили саме у вигляді цеглинок?

2. Що кожен з вас може зробити, щоб ваші очікування здійснилися?

Коментар тренера: доцільність використання такої вправи полягає у тому, що учасники тренінгу на рівні підсвідомості занурюються в навчання тим самим здійснюючи самомотивацію.

Оголошення правил роботи завершує вступну частину тренінгу. Прийняття правил роботи групи допомагає досягти обстановки дружнього співробітництва за умов свідомого дотримання правил, які проголошуються самими учасниками тренінгу. Ефект дотримання правил полягає у тому, що кожен учасник має право виражати свої почуття, висловлювати власну думку, обстоювати свою позицію, брати участь в обговоренні проблеми, бути учасником спільного відпрацювання рішень, або за потреби, просто спостерігати за навколишньою дійсністю. Переважно перелік правил поєднує у собі принципи поваги, часовий регламент, норми етичної поведінки у команді тощо. Визначені правила оформлюються письмово і залишаються на видному місці в аудиторії, аби кожен учасник не забував про них і мимоволі звертав на них увагу.

Пропонуємо орієнтовний перелік правил:

1. Я говорю «я», а не «ми» або «всі».
2. Я не використовую загальні фрази і штампи.
3. Я говорю про те, що заважає мені брати участь у роботі групи.
4. Я не говорю про інших у третій особі (він, вона), а звертаюся безпосередньо до них.
5. Я завжди можу сказати «ні».
6. Усе, що я тут говорю та чую, не виноситься за межі групи.
7. Я намагаюся дотримуватися принципу «тут і тепер».

Тренер пояснює учасникам всі ці правила, дає відповіді на всі питання, які виникають. Якщо з боку членів групи немає заперечень, то правила вважаються прийнятими групою і є законом для всіх, у тому числі і для ведучого, який повинен стежити, щоб ці правила ніким не порушувалися. Якщо ж учасники якесь правило порушують, то потрібно нагадати про нього учасникам групи ще раз.

Наведемо підказки, які вказують на те, що вступна частина реалізована повною мірою:

1. у групі з'являється взаємна довіра;
2. з'являється розкутість в учасників групи;
3. стає очевидним процес зміщення акценту з власного говоріння учасників групи на слухання іншого;
4. учасники хочуть активно працювати, з'являється інтерес, що буде далі. Наявність таких критеріїв дозволяє переходити до основної частини.

Основна частина тренінгу передбачає застосування методів, спрямованих на досягнення конкретної мети. Саме від правильно підібраного комплексу методів залежить успішність досягнення мети.

Для того, щоб успішно реалізувати основну частину тренінгу, тренер має пам'ятати про ряд вимог до нього. Серед них:

1. Тренер має бути компетентним у висвітленні оголошеної тематики.

2. Необхідно заздалегідь спланувати програму тренінгу, обдумати його структуру, забезпечити всі необхідні ресурси.

3. Відповідно до запропонованих методів слідкувати за часом їх виконання.

4. Весь матеріал повинен подаватися у логічній послідовності. Логіка викладення матеріалу повинна відповідати принципам навчання. Інформація, яка пропонується учасникам, має утворювати смислові асоціації із існуючими знаннями, та поступово ускладнюватися від простих понять до абстрактних.

5. Необхідно оцінити рівень інформованості учасників. Для того, щоб оцінити рівень знань учасників, їм пропонується виконати вправи на встановлення їх когнітивних здібностей.

6. Кожне завдання або вправа має удосконалювати знання учасника та підкріплюється практичними навичками.

7. По завершенню кожної вправи або завдання необхідно організувати обговорення між учасниками. Це дозволить підкріпити значущість виконаного завдання і сформулювати певні міркування в учасників на ситуативне завдання.

8. Тренер має постійно здійснювати мотивування учасників групи до відображення своїх почуттів. Це можливо здійснити шляхом звернень до групи з питаннями: «Поділіться своїми думками?», «Хто з членів групи готовий висловитися?», «Що Ви переживаєте в даний момент?», «Що ви думаєте і відчуваєте?»

Основна частина самоосвітнього тренінгу «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання» спрямована на розвиток таких компетентностей учителя: творча, комунікативна, організаційна та саморегуляційна.

Творча професійна компетентність вчителя є загальною сукупністю необхідних знань, умінь та навичок, які дозволяють на високому творчому рівні виконувати професійні функції вчителя. Здатність вчителя застосовувати творчий підхід у професійній діяльності дозволяє йому прогнозувати можливі наслідки певних дій, передбачити розвиток подій і майстерно їх вирішити. Когнітивна гнучкість, критичність мислення, креативність, схильність до інновацій є основоположними показниками творчої компетентності вчителя.

Компетентний учитель відіграє важливу роль у розвитку особистості учня. Від вчителя певною мірою залежить розвиток творчого потенціалу учня. Творчий стиль діяльності педагогів значно стимулює інтелектуальні здібності учнів, розвиває в них мислення,

якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їх навчальної діяльності. Постійне творче удосконалення учителя розширює його можливості успішно реалізовувати свій творчий потенціал у педагогічній практиці.

С. Яланська вважає, що творча компетентність передбачає найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі, тоді як професійна компетентність може не досягати рівня творчої компетентності. Структура професійної компетентності базується на основних структурних компонентах, найвищий рівень сформованості яких обумовлює ефект творчості: на особистісно-розвивальному, діяльнісно-розвивальному, комунікативному, фаховому, а також на опануванні досвіду [12, с. 9].

Основою всієї педагогічної діяльності є комунікація. Наявність комунікативних якостей у вчителя на сьогодні є нормативно обов'язковою. Н. Волкова професійно-педагогічну комунікацію розглядає як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин [4]. На наш погляд, комунікативна компетентність являє собою цілісне, інтегративне, психічне утворення, що визначає ефективність встановлення взаємодії. Показниками комунікативної компетентності вчителя є вміння встановлювати контакт як із особистістю так і з колективом; співпрацювати, встановлювати ділові контакти; викликати довіру у співрозмовника, правильно сприймати, враховувати та адекватно реагувати на критику. Прояв комунікативної здатності вчителя знаходить своє відображення в потребах та цілях комунікативної взаємодії з учнями. До комунікативних потреб вчителя відносяться потреби у встановленні взаємин співробітництва з дітьми; у прагненні проявляти емпатію і симпатію до співрозмовника; у наданні допомоги, турботи й підтримки школярам; у постійному обміні досвідом, знаннями із школярами; розширення кола спілкування. Ці та інші комунікативні потреби не можливі без ціннісних орієнтацій. Аксиологічна основа комунікативної компетентності полягає у ставленні вчителя до встановлення взаємодії, безумовному прийнятті особистості учня, схильності до гуманізму та толерантності, дотримання етичних норм і правил спілкування. Закріплені у свідомості вчителя педагогічні цінності утворюють систему його професійних орієнтацій на творчу діяльність, розвиток особистості учня, професійне співробітництво.

Організаційна компетентність характеризується здатністю вчителя здійснювати організацію навчання і виховання учнів, вмінням об'єднувати однодумців навколо спільної мети, здатністю створювати команду та займати в ній лідерські позиції. Успіх прояву організаційної компетентності залежить від комплексу наявних знань учителя. Когнітивною основою організаційної компетентності є психолого-педагогічні знання та розуміння проєктивних основ організації освітнього процесу. Для вираження організаційної компетентності наявність комплексу знань підкріплюється педагогічними здібностями. В. Крутецький педагогічні здібності поділяє на дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні та здатність розподіляти увагу одночасно між кількома видами діяльності. Щодо дослідницьких здібностей науковець виділяє такі: мнемонічні здібності (здатність швидко засвоювати, довго пам'ятати, систематизувати і легко відтворювати знання), розумові здібності (нестандартне, творче мислення в пошуку знайти що-небудь нове; швидкість розв'язання розумової задачі), наукова уява (здатність наочно уявити щось нове і в нових умовах), спостережливність (здатність швидко і легко помічати та запам'ятовувати все, що може виявитися корисним), висока стійкість і концентрація уваги [7, с.238]. Комплексне бачення проблеми дозволяє вчителю визначити вектори діяльності, об'єднати навколо себе усіх членів колективу та разом з учнями, колегами і батьками досягати результатів. Прояв організаційної компетентності забезпечує у комплексі з іншими компетентностями виконання обов'язків і повноважень вчителя, які відображені в посадовій інструкції працівника.

Однією із компетенцій організаційної компетентності вважаємо лідерство. Лідерство як соціально-психологічна властивість особистості відображує здатність індивіда до успішного ведення команди до успіху. Складовими лідерства вчителя є сукупність внутрішніх потреб, засобів, ціннісних орієнтацій, які сприяють досягненню мети крізь призму відповідальності, активності та комунікабельності колективу, що забезпечує провідний вплив на членів групи при спільному вирішенні завдань у різних видах життєдіяльності. Вчитель, наділений лідерськими якостями, задає спрямованість процесу розвитку учнів. Лідерські риси вчителя стають стимулом до саморозвитку, мотивують учнів до розвитку, спонукають до дослідницької діяльності.

Вважаємо актуальними для нашого дослідження погляди науковців на базові компетенції вчителя-лідера [3, с. 60]. Автори виділяють сім груп базових компетенцій лідера-педагога освітнього закладу відповідно до основних особистісних якостей людини з урахуванням діяльнісних характеристик.

1. Сприйняття як уміння навчатися. Це уміння охопити сутність ситуації інтуїтивно та швидко, побачити глибину речей, схильність до навчання, відкритість до нового.

2. Взаємозв'язки – інтелект, мова, комунікації: уміння виділяти ціле і бачити зв'язки між частинами, формулювати ідеї й адекватно передавати їх іншим; здатність сприймати й ефективно оцінювати інформацію; уміння встановлювати та підтримувати відносини з колегами та підлеглими, знаходити спільну мову з людьми, пояснювати, навчати, із урахуванням їхнього розвитку.

3. Вибір – чутливість до правильного, адекватного шляху: уміння бути вищим за ментальні догми та приймати точні рішення, з огляду на реальні обставини; уміння приймати стратегічні рішення із дотриманням своїх і суспільних цінностей; здібність інтуїтивно приймати відповідні рішення за умов дефіциту інформації та часу; здатність бути незалежним від соціальних стандартів і страху оцінювання.

4. Активність як перетворювальна дія і тактична активність передбачає: здатність жити сьогоденням і рухатись уперед, діяти в обраному напрямі всупереч думці людей, іти на виправданий ризик і діяти в критичних ситуаціях.

5. Воля – усвідомленість і вміння концентруватися. Це здатність самостійно приймати рішення, утримувати свою увагу на пріоритетних цілях, зберігати усвідомленість і свободу вибору.

6. Віра в себе, в людей, у світ: віра у свої сили; здатність брати на себе відповідальність, делегувати повноваження, підтримувати своїх колег і підлеглих.

7. Мудрість – відчуття обмежень, часу, дисципліна, витриманість і терпіння; здатність бути бездоганним; толерантність до обмежень інших людей; стримане ставлення до перемог, уміння програвати без відчуття поразки.

Саме на розвиток цих якостей мають бути спрямовані вправи тренінгу, оскільки в процесі активного навчання забезпечується реалізація компетентнісного підходу.

Саморегуляційна компетентність вчителя визначає психологічні основи діяльності вчителя, до яких належать самоаналіз і самооцінка власної діяльності, здатність керувати своїми емоціями і контролювати власний психо-емоційний стан. Основною компетенцією саморегуляційної компетентності є саморегуляція. Навички саморегуляції дозволяють вчителю керувати власними емоціями, від яких залежить поведінка і дотримання етичних норм та правил. Професійна діяльність педагога потребує дієвого механізму самоуправління, самоаналізу, прийняття оптимальних професійних рішень. Тому засвоєння саморегуляційних методик, вміння керувати

власними станами, володіння техніками психологічного і фізичного розвантаження є важливими елементами самоудосконалення вчителя. Лише щасливий вчитель здатний зробити щасливим свого учня. Тому володіння методиками саморегуляції має бути пріоритетним при визначенні траєкторії власного розвитку. Адже особистість вчителя є прикладом для наслідування учнів. Етичні норми професійної діяльності вчителя забороняють йому проявляти агресію, нецензурно висловлюватися, порушувати дисципліну, давати волю негативним емоціям. Тому розвиток саморегулятивної компетентності повинен відбуватися через адекватне сприйняття навколишньої дійсності, підвищення самооцінки, рефлексію. Рефлексією регулюються усі компоненти професійної компетентності. Завдяки рефлексії людиною відстежуються цілі, процес і результат своєї діяльності щодо набуття компетенцій у професійній сфері, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, усвідомлення себе як особистості, що змінюється. Рефлексія дозволяє виявити і подолати протиріччя, що виникають в житті людини між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку.

Тренінгова атмосфера позитивно впливає на розвиток саморегуляційної компетентності. Інтерактивні вправи, які пропонуються у комфортних умовах дозволяють сконструювати власну програму психологічної корекції поведінки, узгоджену з цінностями і мотивами професійної діяльності; підсвідомо апелювати до власних почуттів і переживань, побачити себе очима інших, прийняти рішення про корекцію і характер корекційної діяльності.

Розглянувши ключові компетентності вчителя, зазначимо, що цей перелік потребує доповнення і уточнення, а згадані якості є відносно незалежними змістовими критеріями саморозвитку вчителя. Однак, маємо пам'ятати, що однією із умов проведення тренінгу є тайм-менеджмент та принцип міри. Щоб не знизити якість тренінгового заняття, варто застосовувати оптимальну кількість вправ, аби не знівельювати досягнення цілей.

Пропонуємо приклад комплексу інтерактивних вправ, які дозволять комплексно вирішити завдання формування і розвитку професійних компетентностей вчителя.

Вправа «Увага, це я!».

Мета: сприяти розвитку креативності, відхилити мислення за шаблоном.

Обладнання: відсутнє.

Тривалість: 15 хв.

Всім учасникам тренінгу пропонується у будь-який спосіб спробувати звернути на себе увагу оточуючих. По команді тренера гри

всі учасники одночасно виконують вправу. Тренер визначає, хто це зробив найбільш винахідливіше і цікавіше. Переможець визначається колективно за загальним враженням.

Коментар. Вправа дозволяє зняти психологічне навантаження у групі, показує винахідливість, креативність учасників, активізує групу.

Питання для обговорення:

1. Чому саме у такий спосіб Ви вирішили повернути до себе увагу?

2. В чому, на Вашу думку, полягає ефективність повернення уваги оточуючих до Вас?

Вправа «Дерево асоціацій»

Мета: розвиток творчого потенціалу з опорою на власний досвід.

Обладнання: аркуш паперу, ручка, кейс для листівок.

Час: 15 хв.

Кожен учасник дістає із кейсу листівку, на якій вказано різновид компетентності вчителя. Завдання полягає в тому, що кожний учасник називає групі асоціації цієї компетентності, але не називає власне її назву. Члени групи мають впізнати її за ознаками, які називає гравець.

Коментар тренера: вправа актуалізує набуті знання, стимулює до асоціативного мислення, дозволяє тренеру визначити рівень обізнаності цільової аудиторії з тематикою тренінгу.

Питання для обговорення:

1. Які труднощі виникали при описі компетентності?

2. Які особистісні якості автора дозволили Вам ідентифікувати зазначену компетентність?

Вправа «Виконувач бажань»

Мета: формування вмінь правильно формулювати свої цілі.

Обладнання: текст легенди, аркуш паперу, маркер, уявні гроші.

Тривалість: 10 хв.

Хід проведення:

Тренер викликає добровольця (або визначає його сам). Ведучий тренінгу починає говорити швидше, щоб викликаний учасник відчув певну розгубленість. Також тренер говорить фразу решті учасників тренінгу: «Дивіться уважніше, що зараз буде відбуватися».

Тренер говорить: «Ви впіймали золоту рибку. У вас є 15 секунд, щоб загадати їй три бажання». Далі тренер веде відлік або загинає пальці по секундах. Якщо учасник мовчить, загадав, але не висловив своїх бажань, ведучий задає питання: «Якщо ви не виголосили своїх бажань, то як вони здійсняться?» Якщо учасник виголосив свої бажання, ведучий повторює їх саме так, як було сказано. Наприклад: – Будинок, купу грошей, машину... Тренер малює будинок. – Це що? – Будинок. Отримай! Або: Добре, у мене в наступному році буде будинок. Ти ж не сказав, кому саме ти загадав будинок? – Купу грошей.

Дайте всі по одній гривні! Отримай. – Хочу бути щасливим! –
Обов'язково: в наступному місяці будеш щасливий, навіть кілька разів.
Або будеш завжди щасливий, починаючи з 2050 року. – Кохана жінка?
– Через 150 років вона у тебе з'явиться. – Я не доживу! – А це твої
проблеми.

Питання для обговорення:

1. Що зараз відбувалося?
2. Як потрібно було загадувати бажання, щоб вони були виконані?

Коментар тренера: вправа підводить учасників до того, що цілі повинні бути: конкретними; вимірними; узгодженими з цілями більш високого рівня; реалістичними; визначеними у часі. Проведення такої вправи передує вправам на засвоєння нової інформації.

Вправа «Чотири пори року».

Мета: в ігровій формі розділити учасників на 4 команди».

Обладнання: картки із зображення пори року (зима, весна, літо, осінь).

Тривалість: 5 хв.

Хід проведення.

На кожен стілець задалегідь прикріплюється картка із зображенням пори року. Учасникам пропонується об'єднатися у групи по сезонам.

Вправа «Джерело знань».

Поділ учасників на 4 групи (за порами року).

Мета: сприяти актуалізації раніше набутих знань учасників тренінгу.

Ресурси: роздатковий матеріал, ватман, маркери.

Тривалість: 20 хв.

Хід проведення:

Уточнимо значення використаних понять. Ви отримуєте контрольний лист. У ньому визначено певну проблему. Треба продовжити речення, сформулювати власне розуміння нижченаведених понять. Час для обговорення - 3 хв. Відповідь групи на запитання – 1 хв.

Питання:

1 група: Компетентність – це ...

2 група: Компетентна людина – це ...

3 група: Компетентний учитель – це ...

4 група: Компетенція – це ...

Коментар тренера: вправа спрямована на актуалізацію та систематизацію опорних знань і слугує параметром обізнаності учасників із темою тренінгу.

Питання для обговорення:

1. Чи потребували ви на момент виконання завдання додаткових джерел інформації?

2. Яких знань бракувало вам для відповіді на запитання?

Рольова гра «Між нами, дівчатами»

Мета: продемонструвати різні типи поведінки людей в ситуаціях, що виникли раптово.

Обладнання: картки з ролями

Тривалість: 30 хв.

Тренер робить внутрішнє коло з чотирьох стільців та обирає 4 учасники для розігрування ролей (обирає за бажанням або самостійно). Учасники витягують по одній картці з описом своєї ролі, але вголос не зачитують. Поки вони вивчають свої ролі, тренер дає інструкцію.

Інструкція: Учасниці, які складають внутрішнє коло, будуть грати учениць 10 класу. Одна з них зібрала своїх подружок у себе вдома для розмови про свого хлопця. Її турбують відносини з ним, тому що вона підозрює, що він вживає якісь наркотики. Вона сподівається отримати пораду щодо подальших відносин.

Завдання:

Для учасників зовнішнього кола: вони уважно спостерігають за процесом, без коментарів та звуків. В кінці до них буде кілька запитань щодо ходу рольової гри.

Для учасниць рольової гри: вони розігрують ситуацію, мов живу бесіду, але обов'язково в рамках своєї рольової позиції. Через 7 хв. тренер зупиняє гру, і всі її учасники обговорюють.

Питання для обговорення:

Зворотній зв'язок надає кожна з учасниць внутрішнього кола:

- Чи сподобалось вам брати участь у рольовій грі?
- Чи легко це було для вас?
- В чому була складність?

Зворотній зв'язок надають учасники зовнішнього кола:

- Які типи поведінки ви спостерігали під час гри?
- Чи була розмова подружок конструктивною? Чому?

Запитання для всіх:

- Як ви вважаєте, на що була спрямована дана рольова гра, яка її мета?

- Чи можуть подібні типажі людської поведінки зустрітися у професійній діяльності?

- Як ви вважаєте, подібна деструктивна розмова може відбутися під час профілактичної бесіди вчителя?

Коментар тренера: Практично кожного дня вчитель зустрічається із незапланованими ситуаціями. В цей момент вчитель має неодмінно і вчасно реагувати на події, які відбуваються. Комплексне розуміння ситуації та вміння мислити нестандартно

допомагають вчителві перетворити подібну ситуацію на навчальну або взагалі уникнути її, якщо він вчасно помітить можливість такої появи. Дана гра надає можливість не тільки відчувати груповий процес в залежності від проявів людської поведінки, а й закріпити знання щодо вікових особливостей підлітків.

Вправа «Ніколи не кажи «Ніколи»!»

Мета: розвинути творче мислення учасників тренінгу, їх уміння розширювати поле проблеми і бачити розмаїття підходів до вирішення завдання; потренуватися у подоланні внутрішніх бар'єрів, страхів перед невідомістю, скутості.

Обладнання: шматки мотузки, папір і ручки для кожного учасника.

Тривалість: 10 хв.

Хід проведення.

Сказавши собі: «Я ніколи не впораюся з ...», ми свідомо налаштуємо себе на невдачу та неуспіх. Такі внутрішні установки гальмують наш творчий потенціал, зменшує шанси на успіх. Уміння концентруватися, заряд оптимізму («Мені це вдасться!»), готовність розширити рамки пошуку вирішення проблеми за межі звичайних, банальних висновків – ось що тренує дану вправу.

Не забудемо, що Томас Едісон провів 10000 невдалих дослідів, поки створив електричну лампочку! Давайте розглянемо складові формули успіху: терпіння, віра в себе, творчість, перемога.

Тренування цих складових і лежить в основі виконання завдання «Вузол». По завершенню ми зможемо визначити правильну послідовність нашої формули.

Вузол

Кожен з учасників отримує шматок тонкої мотузки завдовжки один метр. Завдання таке: взятися за кінці мотузки і, не випускаючи їх з рук зав'язати простий вузол. Рішення: як правило, рішення задачі не дається учасникам тренінгу з легкістю. Іноді протягом довгого часу вони можуть битися над пошуком відповіді і не знайти його без вашої підказки.

Щоб вирішити завдання, потрібно вийти за рамки звичного ходу думки. Успіх – у правильній підготовці до початку гри:

1. Покладіть перед собою на стіл або на іншу рівну поверхню мотузку.
2. Складіть руки хрест-навхрест, сядьте в позу зразкового учня.
3. Візьміть з цього положення кінці мотузки в руки і без праці зав'яжіть простий вузол!

Питання для обговорення:

1. Підніміть руку ті, хто одразу здогадався, як можна легко зробити вузол?

2. Які навички Вам у цьому допомогли?

3. Чи відчули Ви почуття невпевненості? Що допомогло їх ліквідувати?

Коментар тренера: така вправа вказує на те, що за творчого підходу і критичного мислення складні завдання вирішуються в оригінальний спосіб і без зайвих проблем.

Послідовність формули:

Терпіння + Віра в успіх + Розвинуте творче мислення = Перемога.

Вправа «Народна казка»

Мета: розвиток партнерської взаємодії; сприяти розвитку спонтанності і творчих можливостей учасників тренінгу; визначити роль командної роботи; поліпшити емоційний настрій.

Обладнання: один стілець.

Тривалість: 15 хв.

Хід вправи

Для виконання завдання запрошується 3 учасника. Один з них виконує роль казкаря. Йому належить викласти одну з відомих казок, визначених ведучим. Другий учасник сідає на стілець обличчям до глядачів. Беззвучно відкриваючи рот і використовуючи міміку, він буде імітувати роль оповідача. Його руки закладені за спину, тому не беруть участь в грі. Роль «рук другого учасника» будуть виконувати руки третього гравця. Для цього він повинен встати на коліна прямо за спиною другого актора і просунути свої руки у нього під пахвами. Для глядача створюється ілюзія, що руки, які жестикулюють в ході казки є руками того, хто сидить на стільці оповідача.

Саме ілюзія того, що казку розповідає сидить на стільці гравець голосом першого гравця і руками третього, є доказом успішності вправи. Домогтися цього можна при умінні синхронно працювати з партнерами і з театральною яскравістю користуватися невербальними засобами виразності (жестом, мімікою, інтонацією).

Питання для обговорення:

1. Що являло для вас труднощі в завданні?

Як ви вважаєте, чи може дана вправа навчити вас навичкам, які ви зможете застосувати за межами тренінгової групи – на роботі, в сім'ї, при спілкуванні з людьми?

3. Що може дати це завдання при розгляді проблем, пов'язаних з розвитком і тренуванням лідерських якостей?

4. Які якості лідера проявили учасники вправі?

Коментар тренера: виконання гри яскраво демонструє, що результат залежить від кожного учасника команди. Команда стає єдиною лише тоді, коли має узгоджений план дій. Окрім цього, від дій одного учасника залежать дії іншого.

Вправа «Снігова королева»

Мета: переконати учасників тренінгу у важливості вміння керувати власними емоціями.

Обладнання: відсутнє.

Тривалість: 10 хв.

Хід проведення: Запропонуйте учасникам сісти в коло і зобразити «заморожених» – людей без емоцій, які не реагують на жодні події (заплющувати очі й відводити погляд не можна). Ведучий виходить у центр кола і намагається «розморозити» когось із групи жестами або мімікою. Не варто лише торкатися учасників і розмовляти. Той, хто «розморозиться» (будь-яка реакція), приєднується до ведучого. Тепер вони разом намагаються «розморозити» інших учасників. Хто протримається довше за всіх?

Питання для обговорення:

1. Що найбільше допомагало у цій грі?

2. Коли було важче триматися – коли був один ведучий чи кілька?

3. У яких життєвих ситуаціях може знадобитися таке вміння?

Коментар тренера: саморегуляція дає змогу зберігати психологічну рівновагу у будь-якому віці й за будь-яких обставин.

Заклучна частина є обов'язковим елементом тренінгу. Вона дозволяє учасникам зіставити результати тренінгу з очікуваними результатами, які проголошувалися на початку тренінгу. На завершальному етапі тренінгу завдання тренера полягає у встановленні зворотного зв'язку. У цій частині учасникам надається можливість висловити свої думки стосовно ходу виконання вправ, поділитися враженнями, а також висловити побажання для тренера і кожного учасника. Тренінг має завершуватися вправами прощання. Ефект таких вправ полягає в тому, щоб в пам'яті учасників тренінгу залишилися позитивні емоції, які стануть мотивом до звершення нових досягнень у власній педагогічній практиці.

Вправа «Джерело енергії»

Мета: удосконалення рефлексивних навичок; набуття досвіду психологічного розвантаження.

Обладнання: легкий музичний супровід.

Тривалість: 5 хв.

Хід проведення.

1. Уявіть перед собою якесь джерело енергії. Воно випромінює тепло, зігріває, вас, дає енергію. Ви відчуваєте, як енергія впливає на передню частину вашого тіла.

2. Вдихніть її. Уявіть аналогічне джерело енергії за своєю спиною. Відчуйте, як хвилі енергії ковзають вниз і вгору по вашій спині.

3. Помістіть енергію справа. Відчуйте її вплив на ліву половину тіла.

4. Уявіть джерело енергії над головою. Відчуйте, як енергія впливає на голову.

5. Джерело енергії під ногами. Відчуйте, як поступово заряджається енергією все тіло.

Питання для обговорення:

1. В якому вигляді ви представили джерело енергії?

2. Чи відчували ви її вплив на ваше тіло?

3. Які відчуття це викликало у вас?

Коментар тренера: такі вправи належать до методів саморозвантаження. Їх рекомендовано робити, коли відчувається занепад сил і енергії.

На завершення тренінгу необхідно підібрати таку вправу, яка буде викликати в учасників позитивні емоції, стане способом релаксу після тривалої участі у тренінгу і мати ефект рефлексії. Як варіант, пропонуємо використати притчу «Скільки важить проблема?»

Притча «Скільки важить проблема?»

Учитель узяв у руки чашку з водою, витягнув її вперед і запитав своїх учнів:

– Як ви думаєте, скільки важить ця чашка?

Усі жваво зашепотіли:

– Приблизно півкіло! Триста грамів! Ні, чотиреста! – Стали лунати відповіді.

– Я насправді не знатиму точно, доки не зважу її. Але зараз це не важливо. У мене питання: що трапиться, якщо я буду так тримати чашку протягом декількох хвилин?

– Нічого! – Справді, нічого страшного не трапитися, – відповів учитель.

– А що буде, якщо я потримаю цю чашку у витягнутій руці, наприклад, години дві?

– Ви втомитесь, а ваша рука почне боліти.

– А якщо цілий день?

– Ви дуже сильно втомитесь. А рука оніміє – і її паралізує, якщо Ви не опустите її, – сказав один з учнів.

– Як по-вашому, чи вага чашки зміниться від того, що я її цілий день буду просто тримати?

– Ні! – Розгублено відповіли учні. – А що потрібно зробити, щоб усе це виправити?

– Просто поставте чашку на стіл! – Весело сказав один учень.

– Точно! – Радісно відповів учитель. – Те ж саме відбувається з усіма життєвими труднощами. Варто подумати про яку-небудь проблему кілька хвилин – і вона вже поруч. Якщо думати про неї кілька годин, вона почне нас засмоктувати. Якщо думати про неї цілий день, вона нас паралізує. Можна думати про проблему, але, як правило,

це ні до чого не призводить. Її «вага» не зменшується. Справитися з проблемою дозволяє тільки дія. Потрібно вирішити її, або відкласти.

Після вправи на завершення тренер має обов'язково провести обговорення тренінгу, встановити, що корисного дізналися і зрозуміли для себе учасники зібрання. Обов'язково дати можливість висловити свої враження, і за потреби, пропозиції для подальшої роботи. На цьому етапі варто повернутися до етапу визначення очікувань і сподівань від учасників про тренінг. Це дозволяє визначити, чи справдилися очікування учасників. Це свого роду рефлексія, яка дозволяє визначити результативність тренінгу як неформальної форми підвищення кваліфікації вчителів.

Запропоновані вправи не є вичерпними, носять інформативний характер та слугують прикладом для включення у програму самоосвітнього тренінгу.

Зазначені особливості організації тренінгу як неформальної форми активного навчання переконують нас у тому, що навчання відбувається в атмосфері поваги, рівності та педагогічної етики, з правом на помилку, без примусу та тиску. Дотримання чіткої структури та врахування специфіки проведення кожного етапу тренінгу забезпечує послідовність набуття нових знань і розвиток вмінь та навичок. Завдяки комбінації широкого спектру тренінгових методів досягнення навчальних цілей відбувається у практичній площині, що забезпечує повну включеність учасників групи у діяльність. В результаті в учасників формуються комунікативні вміння, формується індивідуальний стиль спілкування, розвиваються вміння створювати команду та бути її лідером. Парна або групова робота як різновид методу роботи тренінгу стимулює учасників керувати ситуацією взаємодії, застосовувати конструктивні стратегії поведінки, проявляти емпатію та бути здатним до рефлексії. Застосування методик психологічного розвантаження передбачає звернення учасників тренінгу до власного внутрішнього світу, дозволяє опанувати технології саморегуляції і керування власними емоціями, що є основою саморегуляційної компетентності.

Отже, самоосвітній тренінг «Реалізація компетентісно орієнтованого навчання» забезпечує особистісну спрямованість розвитку професійних компетентностей на освоєння нового, формує готовність до змін у способах діяльності; сприяє підготовці вчителя до активного й продуктивного використання та розвитку інновацій, забезпечення стійкості, надійності, якості результатів освітнього процесу засобами інноваційних технологій. Залучення вчителів до такої форми підвищення кваліфікації розвиває творчий потенціал вчителя, стимулює до створення і впровадження моделі компетентісно орієнтованого навчання і дозволяє швидко реагувати й своєчасно

адаптуватися до запитів суспільства щодо оновлення цілей, змісту й якості освіти.

Список використаних джерел:

1. Бопко І. З. Роль інноваційних технологій у формуванні педагогічної техніки майбутніх учителів іноземних мов / І.З. Бопко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2015. – Випуск 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://C:/Users/pc1/Downloads/Vnadps_2015_2_7.pdf.

2. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. М.: Речь.– 2004. – 302 с.

3. Вишневський А., Хмельницька О. Застосування моделі та профілів компетентності для управління персоналом в системі державної служби. Вісник державної служби.– 2004. – № 4.– С. 56-64.

4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. – К. : Вид. центр «Академія», 2006. – 256 с.

5. Демченко, В. В. Тезаурус методичного працівника.– Рівне: РОІППО. – 2012. – 160 с.

6. Захаров В. П. Практические рекомендации по ведению групп социальнопсихологического тренинга : [методические указания] / Захаров В. П. – Л. : ЛГТУ, 1990. – 56 с.

7. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 2002. – 255 с.

8. Левин К. Динамическая психология : избранные труды / Левин К. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.

9.Макаров Ю.В. Социально-психологический тренинг как социогуманитарная коммуникативная технология / Ю. В. Макаров // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – №145. – С.81–89.

10. Навчання дорослих. Тренінг для тренерів. Депонований рукопис. – К.: Всеукраїнський фонд “Крок за кроком”. – 2001 р.

11. Федорчук, В. М. Тренінг особистісного зростання.– Київ: Центр учбової літератури.–2014.

12. Яланська С. П. Психологія творчості : [навчальний посібник] / С. П. Яланська. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2014. – 180 с.

НАШІ АВТОРИ

Балюк Вікторія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчальної роботи, ВСП «Фаховий коледж управління, економіки і права Полтавського державного аграрного університету»

Басенко Руслан Олександрович, кандидат педагогічних наук, докторант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Білай Дмитро Валерійович, здобувач ОКР «доктор філософії» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Большая Оксана Вікторівна, кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна.

Булага Костянтин Миколайович, кандидат педагогічних наук, викладач Полтавської дитячої музичної школи №1 імені П. І. Майбороди

Важеніна Інна Леонідівна, ст. викладач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член-кореспондент НАПН України

Губарь Ольга Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Гурська Ольга Василівна, кандидат педагогічних наук, ТВО директора ТОВ «Приватна початкова школа м. Полтави «ДКУ»»

Донченко Вікторія Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я, фізичної терапії, ерготерапії з спортивною медициною та фізичною реабілітацією Полтавського державного медичного університету

Жамардій Валерій Олександрович, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я, фізичної терапії, ерготерапії з спортивною медициною та фізичною реабілітацією Полтавського державного медичного університету

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри, завідувачка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Князь Олександр Григорович, здобувач ОКР «доктор філософії» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Козка Станіслав Леонідович, магістр з управління навчальним закладом, староста Дмитрівського старостинського округу Полтавської області

Колеснік Віталій Володимирович, викладач ВСП «Фаховий коледж управління, економіки і права Полтавського державного аграрного університету»

Кононец Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри економічної кібернетики, бізнес-економіки та інформаційних систем ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»; завідувачка аграрно-економічного відділення ВСП «Фаховий коледж управління, економіки і права Полтавського державного аграрного університету»

Кононова Марина Миколаївна, доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Костевський Олександр Едуардович, аспірант освітньо-наукової програми 011 «Освітні, педагогічні науки» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Кошова Тетяна Олегівна, здобувач ОКР «бакалавр» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кравченко Інна Павлівна, здобувач ОКР «доктор філософії» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кропивка Ольга Григорівна, доктор філософії, асистент кафедри виробничо-інформаційних технологій та безпеки життєдіяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Момот Олена Олегівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Пивовар Ніна Михайлівна, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Стрижак Юлія Олегівна, здобувач ОКР «доктор філософії» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Титаренко Ольга Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Товканець Ганна Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету

Товканець Оксана Сергіївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Фесенко Людмила Миколаївна, викладач кафедри медицини катастроф та військової медицини Полтавського державного медичного університету

Харченко Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецтвознавства та позашкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка